



# التدريس المصغر

التكوين والتنمية المهنية للمعلمين



أ.د. محمد الدريج  
د. محمد جهاد جمل



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي ﴿٢٥﴾ وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي ﴿٢٦﴾ وَأَحْلِلْ عُقْدَةً ﴿٢٧﴾  
مِّنْ لِّسَانِي ﴿٢٨﴾ يَفْقَهُوا قَوْلِي ﴿٢٩﴾ ﴾

صدقة الله العظيم

(سورة طه : 25-28)

# التدريس المصغر<sup>٣</sup>

---

التكوين والتنمية المهنية للمعلمين

أستاذ دكتور/ محمد الدريج      الدكتور/ محمد جهاد جمل

الناشر

دار الكتاب الجامعي

العين – دولة الإمارات العربية المتحدة

2009

**الحقوق جميعها محفوظة للناشر**  
حقوق الملكية الأدبية والفنية جميعها محفوظة لدار الكتاب الجامعي  
العين . ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب  
كاملاً أو جزءاً أو تسجيله على أشرطة تسجيل أو إدخاله على  
الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

**Copyright ©**  
**All rights reserved**

📖 الطبعة الثانية 📖

1430هـ - 2009م



**دار الكتاب الجامعي**

عضو اتحاد الناشرين العرب  
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين  
العين - الإمارات العربية المتحدة

ص. ب. 16983

هاتف 00971-3-7554845

فاكس 00971-3-7542102

E-mail: bookhouse@emirates.net.ae

جمع وتنفيذ وإخراج: كمبيوترايتز Compu\_Writer لخدمات دور النشر «عادل ندا» القاهرة  
(002-0100390516) 📞



# الإهداء

إلى الشموع التي تحترق لتسير الطريق ...  
إلى العاملين في حقل التربية .

# المحتويات

## الموضوع الصفحة

|    |               |
|----|---------------|
| 13 | ..... المقدمة |
|----|---------------|

### الفصل الأول مفاهيم أساسية في التعلم والتعليم

|    |  |
|----|--|
| 19 | ..... أولاً - مفهوم التعلم                     |
| 26 | ..... ثانياً - مفهوم التدريس                   |
| 26 | ..... 1- التعليم والنشاط التدريسي              |
| 29 | ..... 2- صفات التدريس                          |
| 29 | ..... 3- عناصر التدريس                         |
| 31 | ..... 4- مداخل التدريس                         |
| 33 | ..... 5- طرق التدريس                           |
| 37 | ..... 6- طرق التدريس ومكونات العملية التعليمية |
| 39 | ..... 7- نماذج من طرق التدريس الحديثة          |
| 45 | ..... 8- نظم التدريس                           |
| 47 | ..... 9- نماذج التدريس                         |

### الفصل الثاني تكوين المعلمين - أسس ونماذج وأساليب

|    |                             |
|----|-----------------------------|
| 53 | ..... أولاً - مفهوم التكوين |
| 53 | ..... 1- تعريف              |

|    |  |
|----|--|
| 54 | 2- التكوين المستمر .....   |
| 55 | 3- التكوين المهني .....  |
| 56 | 4- تطوير الكفايات غاية من غايات التكوين .....                            |
| 57 | 5- التكوين المهني للمعلمين وأنواعه .....                                 |
| 59 | ثانياً - مدخل الكفايات في تكوين المعلمين .....                           |
| 59 | 1- تقديم .....   |
| 60 | 2- التعريف بمفهوم الكفايات .....   |
| 62 | 3- الكفايات في مجال التربية .....  |
| 63 | 4- توظيف مدخل الكفايات في إعداد المعلمين .....                           |
| 66 | ثالثاً - منحى النظم في تكوين المعلمين .....                              |
| 69 | رابعاً - من التكوين إلى التنمية المهنية للمعلمين .....                   |
| 69 | 1- تقديم .....   |
| 71 | 2- تعريف التنمية المهنية .....   |
| 72 | 3- أهمية التنمية المهنية وأهدافها .....                                  |
| 75 | خامساً - التربية العملية ومكانتها ضمن مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين ..... |
| 75 | 1- تقديم .....   |
| 75 | 1.1- الإعداد النظري - الأكاديمي .....                                    |
| 75 | 2.1- الإعداد النظري - التربوي والمهني .....                              |
| 76 | 3.1- الإعداد العملي أو التربية العملية .....                             |
| 77 | 2- تعريف التربية العملية .....   |
| 78 | 3- أهداف التربية العملية .....   |
| 79 | 4- خطوات إنجاز التربية العملية .....                                     |

## الفصل الثالث

### التدريس المصغر وتكوين المعلمين

|    |                                       |
|----|---------------------------------------|
| 85 | أولاً - التعريف بالتدريس المصغر ..... |
| 86 | ثانياً - نشأة التدريس المصغر .....    |
| 88 | ثالثاً - أسس التدريس المصغر .....     |

|     |   |
|-----|---|
| 89  | 1- تفكيك العملية التعليمية .....                        |
| 89  | 2- تصغير الموقف التعليمي .....                          |
| 90  | 3- المشاهدة والتقويم الذاتيين .....                     |
| 90  | 4- أهمية التغذية الراجعة .....                          |
| 91  | رابعاً - أهمية التدريس المصغر وأهدافه .....             |
| 94  | خامساً - وصف الطريقة .....                              |
| 96  | 1- التحضير والتهيئ .....                                |
| 97  | 2- الإنجاز والتسجيل .....                               |
| 97  | 3- المشاهدة والمناقشة .....                             |
| 98  | 4- الفيدباك والتقويم .....                              |
| 101 | 5- الإعادة والتصحيح .....                               |
| 101 | سادساً - مكونات التدريس المصغر .....                    |
| 102 | سابعاً - المهارات الأساسية لبرنامج التدريس المصغر ..... |
| 104 | ثامناً - مخبر التدريس المصغر وتجهيزاته .....            |

## الفصل الرابع

### تجارب وتطبيقات في التدريس المصغر

|     |   |
|-----|---|
| 115 | أولاً - تجربة شعبة علم التدريس التجريبي (جامعة بروكسيل الحرة)     |
| 116 | 1- المبادئ العامة .....   |
| 119 | 2- تفاصيل عملية حول برنامج التكوين .....                          |
| 123 | 3- أهداف النشاط المسجل داخل المخبر .....                          |
| 124 | 4- التقويم .....  |
|     | ثانياً - نموذج كليات التربية بسلطنة عُمان في توظيف التدريس المصغر |
| 125 | لإعداد المعلمين .....   |
| 125 | 1- تقديم .....  |
| 126 | 2- مكونات التربية العملية بكليات التربية بالسلطنة .....           |
| 130 | 3- التدريس المصغر وكفايات التربية العملية .....                   |
| 132 | كفاية التخطيط للتدريس .....                                       |

|     |   |
|-----|---|
| 135 | ..... كفاية استراتيجية التدريس والأنشطة                         |
| 137 | ..... كفاية إدارة العملية التعليمية                             |
| 140 | ..... كفاية التقويم   |
| 142 | ..... 4- خطة التدريس المصغر والإعداد لبرامجه                    |
|     | ثالثاً- تجربة كلية علوم التربية بالرباط في تطبيق التدريس المصغر |
| 150 | ..... لإعداد المدرسين   |
| 150 | ..... 1- تعريف  |
| 150 | ..... 2- مراحل إعداد وإنجاز التدريس المصغر                      |
| 151 | ..... 3- الخطوات الإجرائية                                      |
| 152 | ..... 4- تقويم التدريس المصغر                                   |
| 153 | ..... 5- مهارات التدريس المصغر                                  |
| 155 | ..... نماذج من مهارات   |
| 156 | ..... مهارة التمهيد   |
| 159 | ..... مهارة الخاتمة   |
| 162 | ..... مهارة الأسئلة   |
| 167 | ..... مهارة التحليل   |
| 170 | ..... مهارة الربط   |
| 173 | ..... مهارة استعمال السبورة                                     |
| 175 | ..... مهارة التشخيص   |
| 177 | ..... مهارة توظيف الأمثلة                                       |
| 179 | ..... مهارة توظيف الخطاطة                                       |

## الفصل الخامس

### أدوات ملاحظة وتقويم النشاط التعليمي ودورها في تكوين المعلمين وتنميتهم مهنيًا

|     |  |
|-----|--|
| 185 | ..... تقديم                                      |
|     | استعمال الشبكات والقوائم لملاحظة النشاط التعليمي |
| 186 | ..... وتقويم أداء المعلم                         |

|     |   |
|-----|---|
| 190 | ..... عرض لنماذج من شبكات وقوائم الملاحظة             |
| 190 | 1- شبكة روبرسون لتقويم النشاط التعليمي .....          |
| 193 | 2- شبكة فلاندرز لتحليل التفاعلات داخل الفصل .....     |
|     | 3- بعض شبكات وبطاقات الملاحظة والتقويم المعمول بها في |
| 196 | ..... الدول العربية                                   |
| 196 | 1- بطاقة صالحة سنقر (سوريا) .....                     |
| 200 | 2- بطاقة الإشراف التربوي في الأردن .....              |
| 205 | 3- شبكات تقويم دروس التدريب بكلية علوم التربية .....  |
| 208 | 4- شبكة محمد بن فاطمة لملاحظة السلوك التربوي للمعلم   |

## المراجع

|     |                                 |
|-----|---------------------------------|
| 227 | ..... أولاً - المراجع العربية   |
| 234 | ..... ثانياً - المراجع الأجنبية |

يعد التدريس المصغر، إلى جانب ملاحظة الفصل والتدريب العملي، من أهم التقنيات التي انتشر استعمالها حديثاً في مجال التكوين والتنمية المهنية للمدرسين، بل ستتعدى تطبيقاته مجال التدريس لتشمل ميادين أخرى كثيرة، يحتاج التكوين فيها إلى اكتساب للكفايات والمهارات السلوكية والاتجاهات، بفضل الاستعانة بتقنيات ملائمة وبفضل توظيف معدات التسجيل السمعي - البصري.

ولعل نجاح هذه الطريقة وشيوع استعمالها في مؤسسات تكوين المدرسين وغيرها راجع بالأساس إلى عاملين اثنين:

- العامل الأول يكمن في ازدياد الإقبال على المنتجات التكنولوجية في مختلف الميادين وانتشار استغلالها في التربية والتعليم.
- في حين يكمن العامل الثاني في ترسيخ نظرة جديدة للعملية التعليمية والتي تقوم على إمكانية دراستها دراسة علمية. واعتبار أداء المدرس ونشاطه التربوي سلوكاً يمكن إخضاعه لأساليب البحث العلمي الموضوعي.

وحول استغلال التكنولوجيا في تطوير التعليم، يمكننا أن نقول بأن هذه الظاهرة أصبحت تعكس العقلية الجديدة الناتجة عن الثورة العلمية والانفجار التكنولوجي للذات ميزا القرن العشرين، وهي عقلية تطلبت تغييراً في الرؤى وتغييراً في أسلوب التعامل مع القضايا التربوية ومع الإشكاليات التعليمية. مما سينعكس بدوره على النظام التربوي محدثاً تطورات جوهرية في طرقه ومضامينه وهياكله.

كما اتجهت الدراسات التربوية الحديثة نحو ترسيخ هذه العقلية، من

خلال التأكيد على أهمية استخدام المنجزات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية في ميدان علم التدريس<sup>(\*)</sup>، مثل استخدام التلفزيون والحاسوب وغيرهما، واحتلالها مكانة بارزة بين الوسائل التعليمية ووسائل الاتصال التعليمي، وذلك لقدرتها على تخزين المعلومات وعلى النقل الدقيق والسريع للنتائج العلمية ولفوائدها الخبرة البشرية بوجه عام، وبفضل ما تمتاز به من خصائص تجعلها تساهم في تقديم الحلول للكثير من المواقف والمشاكل التعليمية.

أما العامل الثاني والمتمثل في اعتبار التدريس كحدث أو كظاهرة يمكن تحليلها ودراستها علمياً، فقد تأثر بهيمنة النظرية السلوكية في العديد من الحقول المعرفية ومن بينها المعرفة البيداغوجية. لقد كان لهذه النظرية الفضل في إثارة الانتباه إلى أداء المدرس والطلاب باعتباره سلوكاً ظاهراً وقابلاً للملاحظة والقياس.

وكان من نتائج ذلك تأكيد جانب الأداء في التدريس، فبدأت تظهر مصطلحات جديدة للدلالة على هذا التوجه، مثل: "معايير الأداء"، "المستوى الأدنى للنجاح في الأداء"، "كفايات ومهارات التدريس"، "السلوك الإجرائي"، "الأهداف الإجرائية" وغيرها مما يعني أهمية تحديد سلوك المدرس في تفاعله مع طلابه وتجاوز العبارات التي كانت تميز النظرة التقليدية لنشاط المدرس وشخصيته. فاشتدت الدعوة إلى توظيف هذه النظرة السلوكية في وضع البرامج وتحضير الدروس واختيار ما يلائمها من طرق وأساليب (ز.ج. الشرييني، 1981).

كما نتج عن ذلك، السعي الحثيث نحو تحديد الأدوار التي يقوم بها المدرس أثناء عمله وتحديد الكفايات والمهارات والمهام المتضمنة في كل دور والتي يحتاج المدرس إلى اكتسابها حتى يؤدي واجبه بصورة فعالة.

(\*) تقصد بعلم التدريس (الديداكتيك Didactique) الدراسة العلمية للعملية التعليمية في جميع مكوناتها: الأهداف، الطرق، التقنيات وأشكال تنظيم مواقف التعلم والتي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة (للمزيد حول هذا العلم انظر: د. محمد الدريج، "مدخل إلى علم التدريس" دار الكتاب الجامعي، العين، 2003).



ولذلك نجد أنه ومنذ أوائل الستينات، انتقلت العديد من البحوث في علم التدريس من دراسة خصائص المدرس الناجح وفعاليتها، إلى دراسة الأداء الفعلي للمدرس داخل الفصل للتعرف على طبيعته وميكانيزماته وعناصره ومدى تأثيره في تحصيل الطلاب. كما ستستخدم تلك البحوث نظماً وشبكات عديدة لملاحظة الدروس وتحليل التفاعلات (مثل شبكة فلاندرز).

وتجدر الإشارة إلى أن معظم هذه الدراسات وجدت نفسها في مواجهة الحاجة المتزايدة لدى التربويين للقيام بتسجيلات صوتية وصورية (سمعية - بصرية) لعملية التدريس والتكوين ولمختلف التفاعلات التربوية، لكي يتمكنوا من تحليلها بصورة دقيقة. وستتم الاستفادة من الوسائل التكنولوجية لتسجيل واسترجاع المواقف التعليمية، في إطار التدريس المصغر لتدريب المدرسين على اكتساب الكفايات والمهارات السلوكية الضرورية لتحسين الأداء.

الجديد في هذا الكتاب هو أنه يغطي إلى حد كبير كل ما يجب أن يعرفه الطالب المتهني للتعليم والمعلم أثناء الخدمة، عن التدريس المصغر من كل الجوانب التي أتاحتها البحوث الحديثة العربية منها والأجنبية، فضلاً عن الاحتكاك الفعلي والخبرة.

والله ولي التوفيق....

## المؤلفان

أ. د. محمد الدريج      د. محمد جهاد جمل

## مفاهيم أساسية في التعلم والتعليم

أولاً- مفهوم التعلم.



ثانياً- مفهوم التدريس.



- 1- التعليم والنشاط التدريسي.
- 2- صفات التدريس.
- 3- عناصر التدريس.
- 4- مداخل التدريس.
- 5- طرق التدريس.
- 6- طرق التدريس ومكونات العملية التعليمية.
- 7- نماذج من طرق التدريس الحديثة.
- 8- نظم التدريس.
- 9- نماذج التدريس.

## أولاً- مفهوم التعلم

### 1- تقديم

إن التساؤل عن سيورة التعلم، شغل ويشغل اهتمام علماء النفس لسببين: أولهما أن التعلم محور في كل نظرية سيكولوجية، وثانيهما أن معظم السلوك البشري ناتج عن التعلم، ومن هنا استحالة بناء نظرية سيكولوجية متماسكة دون الاهتمام بالتعلم، وعدم إمكان فهم السلوك البشري دون فهم عملية التعلم (الدريج، ب: 1997: 102).

إن مبحث التعلم هام لكل من علماء النفس وعلماء التربية، وجميع المشتغلين بشؤون التعليم وتجد نظريات التعلم مرتعاً خصباً لها في مجال التربية وكذلك في مجال العملية التعليمية، ومن هنا التداخل بين التعليم والتعلم.

فالمقصود من العملية التربوية كلها "إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة، وما الطرق التربوية المختلف، والأعمال المدرسية - على اختلاف أنواعها - إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية، وتوصله إلى الاستجابة والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة، ومن هنا كان من الأهمية بمكان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس ذلك بأن قيامه بواجباته المهنية إنما يتوقف على فهم هذا النشاط" (فاخر عاقل، 1977: 11).

ولا تستدعي العلاقة بين المتعلم والتدريس أن نفهم أن التعلم ينحصر في تعلم الموضوعات الدراسية، وإنما المقصود بسيورة التعلم، كل ما يكون سلوك الفرد المميز له، والذي يشمل بالإضافة إلى ما هو موروث بيولوجياً، وما يكتسبه المتعلم بفضل احتكاكه بالبيئة.

ويرى دولارد ميلر (Dolard Millar) أنه "لكي يتعلم شخص لابد من أن يحتاج إلى شيء، وأن يلاحظ شيئاً وأن يقوم بعمل شيء، وأن يحض على شيء" (جابر عبد الحميد جابر، 1989: 13).

## 2- تعريف التعلم

إن التعلم هو العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات. كما ينتج عن نشاط التعلم، فضلاً عن تحصيل المعلومات وغيرها، حصول تغيير دينامي داخل الفرد، يتقبله عن رضى وطوعية وعن رغبة في التطور، يؤدي إلى تشكيل تمثلاته وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات، وذلك انطلاقاً من إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية، ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية من وعيه بمحيطه، في حين أن التعلم (التدريس) نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله.

كما يعرف التعلم على أنه "تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران، وإن هذا التعديل يحدث في أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، وقد يحدث أن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب، أو عن مواجهة المواقف الجديدة، ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو الأداء المعنى الشامل أي عدم الاختصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر، وإنما ينصرف التغير أيضاً إلى العمليات العقلية كالتفكير، ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المتسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفذها".

ونقل غالب عن هلكار (Hilgar)، أن التعلم هو: "عملية بها ينشأ فعل، أو سلوك، أو تصرف، أو يتطور أو يتغير وذلك بمكافحة ظرف من الظروف وممارسته والاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتفسير بفعل ميول فطرية، أو بلوغ، أو حالات طارئة على الكائن الحي، كالأعباء، أو تناول العقاقير، وما شاكل ذلك". (غالب 1970: 366)

ويستثني من مفهوم التعلم كل تغيير يحصل بمجرد بلوغ النماء كسباحة حيوان الماء عندما يصل نموه إلى درجة معينة من البلوغ، إذ يقوم بفعل السباحة دون خبرة، أو تعلم سابق.

أما التغير الذي يحصل نتيجة التعلم فيكون في اكتساب العادات بواسطة

الاستجابات المقرونة، والتعلم التلقائي بواسطة الاختيار التشخيصي المباشر، والتعلم العرضي غير المسير بالقصد، والتغير الحاصل من التأثيرات الاجتماعية، والتعلم التبصري الذي توجهه المقاصد والأهداف، ويحصل التعلم في المدرسة وخارجها وفي كل بيئة اجتماعية بواسطة الكتب وغيرها، وعلى أيدي المعلمين وبدونهم. والواقع أن التعلم فعل من أفعال الدماغ ووظيفة من وظائفه، كما أن الرؤيا ووظيفة من وظائف العينين.

ويرى التوجه العرفاني في علم النفس بأن التعلم هو نتيجة لمحاولاتنا الجادة، لفهم العالم من حولنا، ومن خلال استخدام استراتيجيات التفكير المتاحة لنا، وتختلف نوعية وكمية المادة المستفادة باختلاف الآراء، والاعتقادات، والمشاعر والتوقعات. فقد يستمع تلميذان لمعلم في الحصة، ولكن يختلف كل منهما في مدى وطريقة فهمه للهدف، أو لما تم عرضه في تلك الحصة، وذلك بتأثير من خلفية، وطريقة تسجيل، وخزن المعلومات المتعلمة (قطامي، 43: 1989).

وقد أثبتت تجربة وول فولك (Woolfolk, 1987: 193) أن ترجمة الفرد للحدث، وفهمه له يؤثر في كيفية تعلمه. ويعطي المعرفيون أهمية للتعزيز، حيث يرون أن له دوراً في التعلم. وأنه يعمل كتغذية راجعة. ويأتي التعزيز بصورة مساعدة لبناء طريقة لفهم العالم المحيط. لتحقيق الهدف المرجو من التعلم.

ويمكن اختصار مكونات التعلم حسب التوجه العرفاني، على الشكل التالي: إن الناس نشيطون ويبادرون في التجارب التي تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشكلات، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، كمحاولة لفهم الخبرة الجديدة. لذلك يزداد تركيز علماء النفس العرفاني على الدور العرفاني في التعلم، حيث أن ما تعلمه الفرد سابقاً يحدد، وبدرجة كبيرة، ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً.

وحدد العالم برانسفورد (Bransford, 1979) كما يورده قطامي (قطامي، 1989: 44) وصفاً للاهتمامات الرئيسية للنظريات العرفانية بأنها تتركز على الأسئلة التالية:

- كيف يتعلم الناس ما يتعلمونه؟
- كيف يفهم الناس ما يفهمونه؟
- كيف يتذكرون المعلومات؟
- لماذا يتفوق الناس على بعضهم في هذه الجوانب؟

والحقيقة أنه ليس هناك نظرية معرفية واحدة في التعلم ولكن هناك جوانب اهتمام ظهرت لدى العلماء المعرفيين، من خلال ملاحظاتهم لعدد من مجالات التعلم وهم لم يقدموا قوانين عامة للتعلم، تطبق على جميع الكائنات الحية، وإنما ركزوا على كيفية تعلم الإنسان وتعامله مع المشكلات.

وسنقدم فيما يلي بعض التوجهات التي تفسر كيفية حصول التعلم بشكل عام انطلاقاً من بعض النظريات في علم نفس التعلم.

يذهب أصحاب الاتجاه البنائي، الذي يركز على دور الفرد في فهم العالم، إلى أن التعلم هو تجميع وتنظيم، واستخدام المعرفة. وعندما يزداد مخزون الفرد من المعلومات، وتزداد قدرته على حل المشكلات، ذلك يعني أنه تعلم شيئاً جديداً، ومن هنا تبرز أهمية التذكر في التعلم. حيث إن كل ما يتم تعلمه يحفظ في الذاكرة وأما كيف يتذكر الفرد وكيف يسترجع المعلومات عند الحاجة إليها، فإن العرفانيين يقترحون نماذج مختلفة للذاكرة، وأن الذاكرة مختلفة الخصائص، فمن الناس من يحفظون لفترة وجيزة، لكن معلوماتهم كثيرة، وبعضهم يحفظون معلومات أقل لكنهم يستخدمونها. (Neisser, 1976)

والحق أن التعلم ليس مجرد ظاهرة معزولة عن باقي نواحي النشاط النفسي للإنسان، بل هو نشاط تقوم به العضوية نتيجة لفعالية مجموعة من المؤثرات الطبيعية والعوامل الاجتماعية، والحوافز الداخلية. ويكشف التعلم عن الطبيعة التكيفية للحياة النفسية والطابع الاجتماعي للكائن البشري. وي طرح موضوع التعلم مجموعة من التساؤلات، يمكن أن تشمل مختلف أشكال الاكتساب الاجتماعي، وكذلك مجموعة التأثيرات المتبادلة بين الإنسان والطبيعة، وأجهزة الكائن الداخلية وخاصة جهازه العصبي وحواسه، وكذلك قدرته على الاستجابة من حيث الكم والكيف على مختلف أنواع التنبهات الخارجية والداخلية.

يعرّف ميللر (Miller) (ميللر، 1964: 374) التعلم بأنه "تغير تكييفي في الفكر والسلوك" وهذا التعريف لا يقوم بأكثر من تحديد الأثر الناجم عن النشاط التعليمي.

أما رمزية الغريب فتنتقل عن ماكجوش بأن التعلم ما هو: إلا تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة. ومن الملاحظ أن هذا التعريف يقدم وصفاً واقعياً للعملية لا تحليلاً لها. ويقدم جيمس دريفر (Drever) (دريفر، 1964: 54) تعريفاً جامعاً للتعلم فيقول: "التعلم هو تعديل في الاستجابات ينتج عن التجربة ونتائجها ويجب تمييزه عند التذكر الذي يشمل استعادة الخبرة الماضية، وهو بهذا المعنى أضيق من التعلم، كما أنه من الممكن أن يحدث دون تذكر كتعلم المهارات الحركية". (الغريب، 1995: 2)

أما منْ (Mun) فيعرف التعلم على أنه "عبارة عن عملية تعديل في السلوك والخبرة" وأما جيتس (Gates) فيفهم التعلم على أنه "اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات". (فهيم، 1975)

والملاحظ أن التعاريف السابقة لمفهوم التعلم لا تكشف لنا عن جوهر هذه العملية وطبيعتها، ولعنا نقول أن جوهر المشكلة هنا هو القدرة على دراسة هذه العملية أثناء حدوثها وتطورها، لا قياس نتائجها وغاياتها. والحق أن هذه العملية تتخذ أشكالاً مختلفة ومعقدة، تتغير بتنوع المواضيع التي يتناولها التعلم.. واختلاف هذه التعريفات وتوسعها يعود إلى اختلافات كبيرة في تقدير دور العوامل الداخلية والخارجية المشتركة في عملية التعلم.

ويذهب التوجه الارتباطي الذي يعتمد على أبحاث ثورانديك، إلى أن التعلم هو عملية يتم من خلالها الربط بين الموقف وبين الاستجابة، أما التعلم فهو الموقف (البيئة) بشكل يؤدي إلى المرغوب. وتؤدي مكافأة الفرد والتدريب والمران إلى تقوية الارتباطات.

وعليه فقد نادى السلوكيون بمن فيهم الارتباطيون، بأن التعلم هو عملية ربط ما بين المثير والاستجابة وعرفوا التعلم وفقاً لمفاهيم السلوك الظاهري

وتبعاً لمصطلحاته، وهي كما يلي: تعريف الأداء: هو النشاط الذي يستطيع الكائن الحي القيام به فعلاً.

ويمكن حصر أساليب التعلم الاشتراطي في أسلوبين رئيسين هما:

- 1- الاشتراط الكلاسيكي.
- 2- الاشتراط الإجرائي الذي يعتمد على عملية التعزيز التي تهدف إلى السيطرة على السلوك.

غير أن معارضي النظرية الارتباطية يذهبون إلى أنها تعتمد بصورة أساسية على السلوك المنعكس ولا تهتم بالسلوك الهامش أصلاً وبوجود الدوافع، كما أنهم يهتمونها بأنها مجرد نظرية ميكانيكية تجعل الفرد يخضع لمشيئة الاستنارات العصبية، علاوة على أن النظرية تتجاهل البيئة ودورها بشكل عام.

ويجيء رفض النظرية الارتباطية والسلوكية بشكل عام على لسان علماء الجشطالت (Gestalt) الذين يميلون إلى شرح التعلم على أساس حدوث الإدراك وليس على أساس الارتباطات العصبية.

ومن هنا فالتعلم عند الجشطالت يتم عن طريق الفهم وفقاً لطريقة تقديم المشكلة ومدى مناسبتها للخبرات الماضية، وعلى نوعية الخبرات السابقة وإمكانية توفرها طوال الوقت الذي يحتاجه المتعلم. أو عن طريق تفوق المتعلمين في القدرة على التعميم دون الاستجابة للمظهر، أو على أي من الأساليب التي يتقنونها أو يتفوقون في استخدامها.

أما كوهلر (Kohler)، وكوفكا (Koffka) فإنهما اهتمتا بنظريات المجال المتعدد. لكن تولمان (Tolman) نجح في المزج بين أفكار المجال والسلوكية فيما أسماه **بالسلوك الهادف**. ولقد أشار كوهلر بصورة خاصة إلى فكرة التعلم عن طريق الاستبصار، وهو ما يعني "التوصل إلى حل المشكلات بشكل مفاجئ عن طريق الارتباطات" (القذافي، 1995: 64).

غير أن المهتمين بنظريات المجال (الجشطالت) يرون بأن معظم الانتقادات قد غاب عنها شيء أساسي وهو أن المقصود ليس في حدوث التعلم فجأة أو عن



طريق المحاولة والخطأ، ولكنه يتعلق بكيفية عرض المشكلة بشكل يفسح المجال لإمكانية استخدام الخبرات السابقة. فالتعلم هنا يأتي عن طريق الفهم وترتيب وإعداد أجزاء المشكلة بحيث يتبين المتعلم العلاقات بين أجزائها مما يوصله إلى الحل المناسب.

ولقد عرف أصحاب هذه النظرية التعلم بقولهم: "هو تغير دائم في طريقة إدراك الشيء أو الحادثة المعينة، ويكون مبنياً على الإدراك السابق لنفس الشيء أو الأشياء ذات الارتباطات. ويأتي التغير في شكل إدراك أكثر وضوحاً عن ذي قبل" (القذافي، 1995: 65).

## ثانياً- مفهوم التدريس

### 1- التعليم والنشاط التدريسي :

العملية التعليمية تعني عند كاج (Gage): "كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر. ويتضمن هذا التحديد - في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص - استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد ، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه.

فالتأثير المقصود إذن ، هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة ، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد" (كاج) (Gage in: Postic)<sup>(\*)</sup>.

أما هوك ودونكان (Hough et Duncan) فيقدمان تعريفاً تحليلياً للعملية التعليمية على أنها نشاط يتضمن ثلاث مراحل:

- 1- مرحلة تنظيمية: يتم فيها تحديد الغايات والأهداف الخاصة كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.
- 2- مرحلة التدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل الفصل (حجرة الدرس).
- 3- مرحلة التقويم: تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي (الدريج -أ- 14:1994).

وهكذا نرى أن التدريس هو أحد مكونات العملية التعليمية. فما هو التدريس.

ولكي نجيب عن هذا السؤال نرى أنه من الضروري التعرف على أهمية التدريس في العملية التعليمية :

(\*) Gage in: Postic, M. "Observation et Formation des Enseignants" P.U.F. Paris 1977. p. 34.

لقد اقتنع المتخصصون في التربية "خلال العشرية الماضية بأن كل تجويد فعلي للتربية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة التعليم الموجه للطلبة، وبصيغة أخرى؛ إن فعالية التربية مرتبطة ارتباطاً عالياً بفعالية المعلمين" (لويس أندرسون Anderson) ونقتصر هنا على هذا الشاهد لنبين مدى ارتباط واعتماد العملية التربوية على جهود المعلمين، وأن التدريس هو المحور الذي تتشده التربية لتحسين وتجويد عملها.

فالتدريس هو: "مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص - أو مجموعة من الأشخاص - الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي" (الدريج -أ- 1994:13).

ويعرف (القاموس المعاصر للتربية) التعليم بأنه "مجموعة المواقف والأحداث المعقنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان". وإذا كان التعلم يشكل مواضيع علم النفس العام (سيكولوجية التعلم) فإن التعليم يشكل محوراً أساسياً لعلم التدريس (الديداكتيك) الذي يعني "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة أكانت على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أم على المستوى الحسي/ الحركي. إن الموضوع الأساسي لعلم التدريس هو بالضبط دراسة للظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثيلات لديه وتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثيلات جديدة" (الدريج -أ- 1994:13).

إن سلوك التدريس هو: "تلك الفعاليات التربوية التي يقوم بها المعلم من خلال الموقف التعليمي التعليمي داخل حجرة الفصل - بقصد التأثير المباشر في أداء التلاميذ وبالتالي تسيير وحدث التعلم: (قراقرة، 1988: 166).

ويعزى سلوك التدريس المؤلف من سلوك المعلم والتلاميذ والأعمال التي يقومون بها خلال الحصة الدراسية، إلى حدوثها جميعاً نتيجة سلسلة من القرارات العقلانية الواعية أو غير الواعية، فأسئلة المعلم الصفية، وما يقوم به من توضيح وشرح ومحاضرة ورعاية للمتفوق وتشجيع للتلميذ الضعيف، ما هي

في الحقيقة سوى "حوادث صفية متعاقبة يسبق كل منها قرار هادف ناتج عن تأمل فكري ومنطقي للمعلم" (شافيلوسون، 1973: 149).

أما قرارات التدريس فهي:

- 1- قرارات تخطيط التدريس.
- 2- قرارات تنفيذ التدريس.
- 3- قرارات تقويم التدريس.

ويفرق قراقزة بين مفهومي سلوك المدرس وسلوك التدريس، فيرى: "أن العلاقة بين هذين المصطلحين ليست علاقة اختلاف أو تباين في الخصائص، ولكنها علاقة احتواء. فسلوك المدرس يحتوي سلوك التدريس إذ يشتمل جميع الأداءات والفعاليات داخل حجرة الفصل وخارجها، بينما يشمل سلوك التدريس الأداء والفعاليات داخل حجرة الفصل فقط"، فالمدرس هو عصب العملية التربوية لأن عمله يرتبط ارتباطاً قوياً باستراتيجية التعلم.

يرى (قطامي) أن العملية التعليمية هي "الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين. وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم. وتحدد فيها الخرائط المفاهيمية التي يراد إيصالها إلي التلاميذ باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، ويحدد فيها النماذج التعليمية التي سيقوم المعلم باستخدامها للوصول إلى النتائج المرصودة التي تم رصدها" (قطامي، 1989: 209).

وينظر روبير كانيني إلى أن واجب المدرسين يقوم "على تحسين التعلم بالتدريس، وأنه يمكن تحديد كلمة التدريس "بأنها مجموعة الحوادث المخصصة من أجل تلقين وتحفيز ودعم التعلم عند الإنسان، ومن البديهي أن مسؤوليات التخطيط وتقويم التعليم تتطلب معرفة لسيرورة التعلم. فإذا ما كان هدف التدريس هو تحسين التعلم فيجب أن يكون لدى المدرس فكرة عن ماهية التعلم والكيفية التي يتم بها، فمن أجل تخطيط وتحفيز ودعم التعلم يجب أن يكون لدينا تصور لما يحدث في رأس من يتعلم ويتم ذلك عن طريق معرفة مبادئ التعلم ونظرياته"، ويرى كانيني على أنه عملية مخططة وهادفة

تتطلب معرفة سيرورة التعلم عند المتعلمين ومبادئه ونظرياته وتطبيقاته. (كاني، Gagne, R، ترجمة كهيلا بوز ومحمد خير الفوال، (1994: 8-9)

## 2- صفات التدريس:

لقد كان التدريس في الإطار التقليدي هو ما يقوم به المعلم من نشاط من أجل نقل المعارف إلى عقول التلاميذ، وقد تميز دور المعلم بالإيجابية ودور التلميذ بالسلبية في أغلب الأحوال.

وساد هذا التعريف زمن كانت مصادر المعرفة محددة، وكان المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة إلى التلاميذ.

إلا أن نقل المعارف لم يعد الدور الأساسي للمعلم، فهو الآن مطالب بتسمية مهارات وأساليب التعلم لدى تلاميذه.

وتعتمد قدرة المعلم على ممارسة أدواره الجديدة على عديد من العوامل أهمها مد اقتناع المعلم بمهنته ومدى وعيه بمشكلات التلاميذ ونوعياتهم ومدى توافر الإمكانيات اللازمة ( أحمد حسين اللقاني، وفارعة محمد حسن، 1985: 11).

إن الصفة الأساسية التي تميز التدريس هو الذكاء، أو قوى التفكير العليا المرتبطة بالتحليل والفهم، فالتدريس إذن يتضمن أساساً إعطاء الأسباب وعرض الشواهد ووزنها والعمل طبقاً لمبادئ، واستخلاص النتائج بناء على الشواهد ذات الصلة وتبرير الأعمال، وعليه فإن من الممكن تقسيم الأنشطة التي تتصل بالتدريس إلى مجموعتين: مجموعة الأنشطة التي تتناول التفكير، والمجموعة التي تتناول الإنجاز والتنفيذ (هايمان، ت. الشافعي، 1985: 14).

## 3- عناصر التدريس:

يتكون أي موقف تعليمي من ثلاثة عناصر أساسية هي المعلم والمنهج والمتعلم وترتبط هذه العناصر مع بعضها ارتباطاً وثيقاً ويتأثر كل منها بالآخر ويتأثر بها. فعناصر التدريس السابقة عناصر ديناميكية متغيرة وفقاً لتغير الزمن والبيئة، ووفقاً لتغير المعلم والتلميذ وكذلك وفقاً لتغير المعرفة التي ستؤثر في

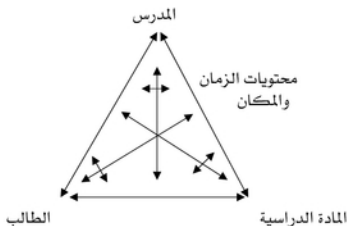
الأنشطة التي يقوم بها المدرس. لذلك فإن الأنواع المختلفة من المدرسين يجب أن تتناسب مع العلاقات المختلفة التي توجد بين الطلاب، وبين المواد الدراسية، إذ يجب أن يشخصوا سلوك الطالب وعمله، وعلاقة الطالب بالمادة الدراسية.

ويعبر قراقزة عن دينامية عناصر التدريس فيقول: "كُو حاولنا أن نحلل ما يسمى "عملية التدريس" لوجدناها لا تخرج عن الطريقة عند كثير من التربويين. إذ تقتضي هي الأخرى تحليل الموقف التعليمي الذي يتألف من المعلم والمنهاج والمتعلم". (1988: 116)

وعملية الترابط تقع بين تلك العناصر، فالمعلم والمتعلم يتأثران بكل من المنهاج وأداء المتعلم أثناء عملية التعليم والتعلم، كما أن المعلم يتأثر بالمنهاج من حيث المحتوى والأهداف وطرق التقويم، كذلك المنهاج قد يتأثر من حيث تعديل وتطوير طرقه وأساليبه وتقويمه.

والشكل التالي يمثل العلاقة بين عناصر التدريس:

### شكل يبين العلاقة بين عناصر التدريس



الشكل عن (هايمان، ت. الشافعي، 20:1985)

ويمضي التربويون في تحليل عملية التدريس بناء على تعريفات هذا المفهوم ليؤكدوا على أن:

- 1- المدرس يجب أن يدرّس شيئاً ما وهو الواقع بالإضافة إلى القيم.
- 2- لا يمكن أن يتم التدريس دون استخدام لغة. "فالتدريس فوق كل شيء نشاط لغوي" وهذا لا ينكر وجود استعمال وسائل اتصال صامته في التدريس. (هايمان، 1985: 25).
- 3- إن للتدريس بُعداً شخصياً يتجاوز البعد العرفاني العقلي، رغم أن هذا البعد أساسي فيه، وتتجاوز العلاقة أيضاً المادة الدراسية في هذا التدريس الثلاثي الأبعاد.
- 4- إن التدريس يستهدف تعلم الطالب نوعاً معيناً من التعلم (.....)، وعملية التدريس: تتطلب من المدرس أن يعامل الطالب باعتباره إنساناً، له احترامه وكرامته وتبجيله، وذلك عن طريق تشجيعه على أن يستغل ذكائه في دعم ما يتعلم بالدليل المناسب.

#### 4- مداخل التدريس:

يستند التدريس إلى أصول فلسفية واجتماعية ونفسية، وقد تفرعت هذه الأصول إلى عائلات من مداخل التدريس، كما تفرع عن كل مدخل نموذج خاص من التدريس، ونشأ عن كل نموذج عام، نماذج تراعي الخطوط العامة للنموذج العام، وتختلف عنه في بعض التفاصيل، وقد صنف جويس، وويل (Joyce & Weill) بعض مداخل التدريس في أربعة أصناف كبيرة: الاجتماعية، الذاتية، المعلومات، ضبط السلوك.

وهناك مدخل آخر يسمى مدخل النشاط، والذي يوفق بين مدخلي ضبط السلوك الاجتماعي، والمدخل السبرنتيكي الذي يجمع بين مداخل المعلومات وضبط السلوك.

- 1- **المدخل الاجتماعي:** يركز هذا المدخل على إعطاء المعلومات وتشغيلها بالمدرسة أو في الصف في جو اجتماعي يشبه إلى حد كبير الجو الاجتماعي

الموجود خارج المدرسة. إذ يدعُ جون ديوي مثلاً إلى التعلم بالخبرة والعمل في جو ديموقراطي. ونشأ عن هذا المدخل نموذج تحضير الدروس بطريقة المشكلات، وتصنيف المقررات بطريقة المشروعات وقد طبقها كلباترك (Kilpatrick) في المدارس القديمة.

**2- المدخل الذاتي:** يركز هذا المدخل في التدريس على الشخص الفرد وخاصة على حياته الانفعالية باعتبارها المصدر الأساسي للحفز على التعلم، ويدعو إلى تنمية التفكير الابتكاري والإبداعي أثناء التدريس، ومن دعائه كارل روجرز (Carl Rogers).

**3- مدخل ضبط السلوك:** وفيه يركز برونر (Bruner, 1956) على تنظيم البيئة التعليمية، وتعلم المفاهيم بالطريقة الاستقرائية، ويعد جان بياجيه (J. Piaget) من دعاة هذا المذهب الذي يبحث في نمو التفكير المنطقي للطفل والمراهق. أما طرق التدريس في هذا المدخل فإنها تعني بالطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية. وقد استخدمت المربية هيلدا تابا (Hilda taba) الطريقة الاستنتاجية في التدريس.

**4- مدخل النشاط:** ويتشابه مع مدخل ضبط السلوك في تركيزه على عمل المتعلم ونشاطه أثناء عملية التعلم، ومن دعائه غليارين السوفياني، حيث اعتقد "أن كل فعل ذهني يمكن أن ينقسم إلى مرحلة التوجيه، ومرحلة التنفيذ والضبط. وبقيام المتعلم بالنشاط يكتسب المعرفة ويستوعبها، وحيث يتم تحويل النشاط الخارجي إلى نشاط داخل في عملية الاستيعاب" (الخياط، 1978: 44-47).

**5- مدخل النظم الشمولي:** ويستند هذا المدخل إلى السبرنتيك (في ضبط السلوك والمعلومات) ويسعى هذا المدخل إلى تنظيم شروط التعلم لتعليم الطالب بنفسه بأفضل فاعلية وأقل جهد ممكن ويركز بالتالي على صياغة الأهداف وتحقيقها" فرانك بنجرت (Frank Banghart) (الغلا، 1983: 16).

لقد كان للأفكار التربوية، ونظريات التعلم المختلفة قديما وحديثها دور بارز في تشكيل الأطر والاستراتيجيات العامة لطرق وأساليب التدريس



الحديثة، حيث أن البيئة التعليمية، وتوفر شروط التعلم، من الأمور الأساسية التي ركزت عليها كل نظريات التعلم، ولقد ساعدت هذه النظريات على إفراد عدد من العوامل التي كان لها دور فعال ومؤثر في تشكيل نظرية التعلم الحديثة، والتي يرى فيها كانيي (1977) أنها ستؤثر أيضاً في التطورات المستقبلية في هذا الميدان.

وعلى سبيل المثال عدد المشتغلون بطرق تدريس اللغة العربية عدداً من الطرق التدريسية تختلف وفق طبيعة الفرع الذي تناسبه الطريقة، مثل طرق تدريس القراءة وطرق تدريس الأدب والنحو والإملاء والبالغة والتعبير، وتختلف هذه الطرق وفق المراحل التدريسية.

يرى نايف معروف أن طرق تعليم القراءة العربية "قد تأثر أصحابها بنظريات علم النفس التربوي، النابعة من عقائد ومبادئ فلسفة لم تثبت صحتها، ولما كانت هذه النظريات بعيدة كل البعد عن العلوم المادية التجريبية، كان علينا أن نتجاوز ما يخالف الصواب منها. وذلك بالعودة إلى الطفل ومزايه الإنسانية وإلي العربية وخصائصها اللغوية". (معروف، 1987: 94)

وهنا يضع المعلم نصب عينيه ثلاثة أمور عند تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه وهي الطالب، المادة، الأهداف التربوية والتعليمية. (آل ياسين، 1977: 77).

## 5- طرق التدريس:

أصاب الخلط أحياناً مفهوم الطريقة، وكما يقول كلباترك "هناك معنيان لمفهوم طريقة التدريس: معنى ضيق، المقصود به توصيل المعلومات، ومعني واسع شامل وهو اكتساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير مثل: حب العلم والمدرس" (صالح عبدالعزيز وعبدالعزيز عبدالمجيد، ب ت، 239).

ومن الشائع في التربية استخدام الطريقة بمعنى كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعنية، ويعرف الخبراء الطريقة بأنها "البناء المحكم لنسق أعمال التعليم". ويرى - حنا غالب - أنه "يمكن

اعتبار الطريقة نموذجاً من نماذج سلوك المعلم، ويدخل فيها تخطيط هذه الأعمال وإدارتها، والحيل المستعملة في تنفيذها، وذلك يعني أنها تتناول اختيار ما يجب أن يُعلم في وقت محدد ومعين، والنسق الذي يجب أن ترسل فيه هذه المواد، كما تتناول أساليب تعلمها وأدواته، وعليه فإن الطريقة تتألف من المبادئ والأساليب والممارسات" (غالب، 1970: 336).

ويعرف حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتي (1990: 207) الطريقة بأنها تعني "فئة من الإجراءات والأفعال المرتبطة التي تظهر على هيئة أداءات يقوم بها المدرس أثناء العملية التعليمية بهدف تيسير حدوث تعلم التلميذ لموضوع دراسي معين، أو لجزء منه، أو لمعلومة ما، وسعيًا من خلال ذلك إلى مساعدة التلميذ للوصول إلى هدف أو أكثر من الأهداف التربوية".

أما حمدان فيري أن "طرق التعليم باختلاف أنواعها وصيغها هي الموصلات أو وسائل الاتصال الحقيقية لرسالة التعلم، سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفة أو وجدان أو حركة أو قيمة وبأن كل ما سواها مما يستخدم في التعلم والتدريس من تحضير وتنظيم وتوجيه وضبط وتقويم وخطط تحضيرية، ما هو، بالرغم من أهميته التربوية، سوى رديف لها ومعين (حمدان، 1985: 116).

وفي تعريف آخر للطريقة يرى الغزاوي، "أنها كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المحددة. وهي بالمفهوم الحديث: تنظيم مبني على أساس منطقي لعمل من الأعمال لأجل إحداث التعلم في المتعلم، والتأثير في جوانبه المختلفة وتصميم البيئة التعليمية بشكل يلائم تعلمه، وعليه فالمعلم لا يلحق طلابه بالمعلومات وإنما يهيئ الجو التعليمي، وينظم المواقف التعليمية التي تتيح الفرصة لهؤلاء الطلاب للتفاعل مع المواد التعليمية وفق توجيهاته وإشرافه، فالمتعلم نشيط وفعال، والمعلم مشرف وموجه لهذا النشاط ومقوم له" (محمد الغزاوي، 1984: 2).

لكن إذا كانت طرق التدريس هي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافاً تربوية محددة، فإن هذه الأنشطة لا يمكن تصورها بمعزل عن سلوك التلاميذ، وأن التداخل بينها وبين عمل المدرس كبير جداً، ويحدد بدوره نوع النشاط وشكل العمل التعليمي أخيراً.

ويعرّف (كاليسون Calisson) الطريقة بأنها "مجموعة الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية وبيداغوجية متجانسة وتستجيب لهدف محدد" كما يعتقد أنه لا يمكن الحديث عن الطريقة إلا عندما يتحقق قدر من التلاؤم بين الأهداف والمبادئ والخطط والتقنيات" (الدريج ١٠-، ١٩٩٤: ٩٠).

وينظر أفنزيني G. Avanzini إلى الطريقة على أنها "تمثل في تنظيم حياة الفصل اعتماداً على الهدف الذي نريد تحقيقه والمعرفة المقررة والإمكانات المتاحة للأطفال حتى يتعلموا هذه المعرفة. ويتمثل عمل المربي في تنظيم هذه المتغيرات بكيفية متوازنة تسمح لكل قطب من هذه الأقطاب بالتواجد والتأثير إيجابياً في حياة الفصل" (شبشوب، ١٩٩٤: ٩٣).

ويمكن التفريق بين طرق التدريس في المنظومة التعليمية القديمة وبين المنظومة التعليمية الحديثة، ولكل منظومة خلفيتها الفلسفية التي تستند إليها، إذ تقوم الأولى على اعتماد المدرس محور العملية التعليمية، بينما تبنى الثانية القول: إن المتعلم هو محور العملية.

ولكن الطريقة تبقى في جميع الأحوال، "سلسلة فعاليات منظمة يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلابه إليه بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم" (محمد حسين آل ياسين ١٩٧٧: ٧٧).

ومن البديهي أن يضع المعلم نصب عينيه ثلاثة أمور عند تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه وهي: "الطالب، المادة، الأهداف التربوية والتعليمية"، وبالطبع لا بد أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار أيضاً طبيعة المادة التي يدرسها.

وينقل غالب (١٩٧٠: ٣٣٥) عن نورمان (Normane, 1963) تصنيفاً لطرق التعليم باعتبار مصادرها ويذكر منها:

أ - طرق صادرة عن تقاليد معينة في التعليم (مثل أي تقليد المعلم لمعلميه السابقين).  
ب - طرق منبثقة من البيئة الاجتماعية: اتجاه المعلم نحو تعزيز السلوك للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

ج - طرق مستمدة من تقاليد فلسفية: نمط فروبل، وروسو، و هيربارت وكما

أسلفنا فقد تأثرت طرق التدريس بالأفكار التربوية التي مهدت لها الطريق، وساعدت على بلورتها، فحرية الطفل وجعله محور العملية التعليمية مستمدة من أفكار روسو و بستالوزي و هاربرت و فروبل و جون ديوي وقد ظهرت هذه الأفكار منذ نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر. كما أن "وليم كلباترك" وهو تلميذ "ديوي" قام بتنظيم طريقة للتدريس عُرفت (بطريقة المشروعات).

- د- طرق مستمدة من احتياجات المعلم نفسه: فالمحاضرة تشبع احتياجات إثبات الذات عند بعض المعلمين لذلك تشيع في دروسهم.
- هـ- طرق مستمدة من أحوال المدرسة والبيئة: كأن يكون المدير سلطوياً، يريد من المعلمين أن يكونوا مثله في غرفة الصف.
- و- طرق مستخرجة من الدراسات العلمية للتعليم، مثل:
  - طريقة المشروع، طريقة حل المشكلات.

كما تقسم طرق التعليم باعتبار عمومها وخصوصها: ويقصد بالعامية:

- 1- ما كان محوره المعلم: طريقة التسميع، المحاضرة.
- 2- ما كان محوره المتعلم: التعليم المبرمج، المشروعات.
- 3- ما هو جماعي تعاوني: المناظرة، التخطيط المشترك.

أما الطرق الخاصة فيقصد بها تعليم المواضيع المنهجية المنفردة، كالجغرافيا والقراءة والتاريخ والعلوم.

ومن بين الطرق المشهورة حديثاً:

- طريقة منتسوري (Montessori).
- طريقة شارلوت ماسون (Charlotte Masson).
- طريقة دالتون ليهلين باركهurst (Helen Parkhurst).
- طريقة وينيتكا (Winnetke).
- طريقة ساندرسون.
- طريقة المشروع (كلباترك Kilpatrick، تشارترز Charteres).

## 6- طرق التدريس ومكونات العملية التعليمية:

وتدرج طرق التدريس باعتبارها عنصراً من عناصر المنهاج، ضمن مجموعة عناصر ومكونات سنعمل على توضيحها فيما يلي من فقرات.

يرى بلوم "أن اختيار الطريقة يجب أن يتم في ضوء أهداف التعليم، فالتدريس باستخدام الطريقة التلقينية ملائم تماماً للعمليات العقلية الدنيا، بينما الطريقة الجدلية تتناسب والعمليات العقلية العليا. فالطرق التي تعزز التعلم والنجاح تؤدي إلى مزيد من الاهتمام وتكوين الاتجاهات الإيجابية تجاه المادة التعليمية، والتعليم عامة." (بلوم وآخرون، ترجمة المفتي وزملائه، 1971)

إذاً ثمة ارتباط وثيق بين الأهداف العامة والأهداف التدريسية، وطريقة التدريس من جهة وبين المحتوى وأسلوب معالجته من جهة أخرى.

فالمحتوى ذو الطبيعة النظرية تختلف طرق تدريسه عن المحتوى العملي أو الاستدلالي، فيما يناسب الأولى المحاضرة والمناقشة، أما في الحالة الثانية فإن الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية أو طريقة حل المشكلات هي الطرق الأكثر ملاءمة للمحتوى العملي.

وتخضع مسألة اختيار الوسيلة التعليمية إلى طريقة التدريس، إذ لا بد أن تكون الوسيلة متسقة مع الطريقة، فشرائط الأفلام أو السبورة الضوئية والشفافية، هي وسائل تناسب طريقة المحاضرة، وتتعدد الوسائل أكثر وتتعدد إذا كانت الطريقة استكشافية وذلك لتيسير طرائق الاكتشاف، وتبقى الأنشطة المصاحبة هي الأخرى ذات علاقة وثيقة بالطريقة التدريسية المتبعة.

وثمة علاقة قوية بين الطريقة المستخدمة ووسائل التقويم، فالطريقة التي تعتمد المحاضرة تكون الأسئلة المقالية أكثر ملاءمة لنموذج التقويم فيها، أما الطرق الكشفية فإن أسئلة حل المشكلات تكون هي الأخرى أكثر مناسبة لتقويم الاكتشافات وقدرات التلاميذ في هذا المجال.

وبانتقال الاهتمام الآن من عملية التعليم إلى عملية التعلم، فإن دور المعلم لم يعد الدور الوحيد الذي يؤدي أثناء العملية التعليمية التعلمية، بل أصبح دور المتعلم أساسياً في هذه العملية، فإذا كانت عملية الاتصال قديماً تأخذ منحى

واحداً هو من المدرس إلى التلميذ، فإن الاتجاهات الحالية تأخذ منحى من التلميذ إلى المدرس، ومن التلميذ إلى رفاقه.

ولكي لا يسيطر المفهوم القديم لطرق التدريس يوم كان الاتصال قائماً بين المعلم والمتعلم باتجاه واحد فقط، فإن بعض الباحثين يفضلون مصطلح "طرق التعليم والتعلم بدلاً عن طرق التدريس، ذلك تمشياً مع النظرة الحالية لعملية التعلم التي تعطي التلميذ إلى جانب المعلم دوراً في عملية التعليم والتعلم. فطرق التعليم تختص بالمعلم وما يقوم به من سلوك ومسؤوليات خلال تفاعله التربوي مع التلاميذ وهي متنوعة بتنوع الأهداف.

ويجمل حمدان أهم العوامل التي يختار في ضوءها المعلم طريقة تدريسية وهي:

- 1- مرحلة النمو الذهني التي يمر بها التلاميذ.
- 2- طبيعة المادة الدراسية.
- 3- المصادر المتنوعة التي يمكن الاستعانة بها في التعليم.
- 4- أهداف المنهاج وبالتالي أهداف المواقف التعليمية.
- 5- الأنشطة المصاحبة للمنهاج.

ومن الملاحظ أن نشاط المعلم يبقى عالياً في الطرق العرضية، أما الطرق الكشفية فإن نشاط المتعلم أكثر تعاضماً وظهوراً وملاحظة، وفي الطرق التي تقوم على التفاعل يتناوب كل من المعلم والمتعلم في خط التواصل "من وإلى العكس" (حمدان ب- 1985: 126).

ولقد سادت في مدارسنا طرق العرض والتي يقوم بها المدرس بدور الملقن أو ناقل المعلومات، وفي هذه الطريقة يكون المتعلم مستقبلاً للمعلومات، تأخذ عملية الاتصال في الغالب اتجاهاً واحداً يكون من المعلم إلى التلميذ.

## 7- نماذج من طرق التدريس الحديثة:

### طريقة التعلم بالاكشاف:

ومن بين الطرق الحديثة طريقة التعلم بالاكشاف "أي لندع التلميذ يكشف الحقائق بنفسه لنفسه وفي أثناء تعلمه. وقد نشر هذه الطرق (أرم سترونج) في كتابه بعنوان "التدريس بالطريقة السليمة" أما برغن (Pragn, 1973: 29) فيقول "إن سبب التأخر الحادث في طرق التدريس يعود إلى أننا كمدرسين، لا نميز بين تدريس الحقائق العلمية وبين الأسلوب العلمي".

ويصف أجستون طريقة الاكتشاف بقوله: "إنها الفن الذي يساعد التلاميذ على أن يكتشفوا الأشياء لأنفسهم". (Eqquestojn, 1979: 24)

وفي نموذج برونر الاكتشاف يرى: أن ما يتم تعلمه وتنظيمه وفقاً لاهتمامات الفرد المتعلم واحتياجاته، ووفق البنى العقلية المتوفرة لديه يكون أوفر حظاً من غيره في مجال التذكر والاستدعاء. (إسحاق أحمد فريحات، ب (37).

ويعتبر برونر التعلم الحاصل عن طريق الاكتشاف تعلماً ذا معنى حقيقي يشكل عنصراً قوياً من عناصر البيئة المعرفية للفرد، ويكون أكثر اندماجاً وتماسكاً معها في أي تعلم آخر.

ويقصد بالتعلم عن طريق الاكتشاف تدريس المبادئ والقواعد وحل المشكلات بأقل توجيه ممكن من المعلم، وأقصى جهد ممكن من الطالب حتى يتعلم بنفسه عن طريق الاكتشاف مستخدماً في ذلك أساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ.

ويرتبط التعلم عن طريق الاكتشاف بالتفكير الاستقرائي، إذ يقوم الطالب باستقراء الحقائق، ويتضمن الاستقراء رؤية العام في الخاص، ومن المناسب هنا عرض ما يقوله برونر، "إن أي موضوع يمكن تعليمه لأي طفل في أي مرحلة من مراحل نموه، بشكل فعال، إذ تحرينا القليل من الصدق والأمانة العقلية" ويرى أن إتقان أي موضوع لا يقتصر على أن نفهم المبادئ الأساسية

العامّة فقط، بل لابد أن ينمي اتجاهات إيجابية نحو التعلم والاستقصاء، وكذلك نحو التخمين والحدس، ونحو إمكان حل المشكلات بطريقة فردية ذاتية. (رجاء محمود أبو علام، 1987)

ويعطي كاني أهمية واضحة للإثارة الذاتية للتلميذ واستقلال الدوافع لديه، سواء أكانت ذاتية المنشأ أم عائدة إلى ما يتركه الأداء الجيد للمعلم من أثر في نفسه عندما يحدث التعلم. بمعنى أننا عندما نقوم بمكافأة المتعلمين نتيجة "إلتزامهم أو أدائهم لمهام تعليمية معينة، شرط أن يكون ذلك بحدود طاقاتهم وإمكاناتهم فإننا نكون بذلك قد قمنا بتقوية ودعم المواقف التعليمية اللاحقة. وإن عملية التحصيل الدراسي والتفاعل الناجح مع البيئة التعليمية، والتمكن من الأهداف المنشودة إلى حد الكفاءة، كلها أمور يمكن أن تحقق حالة من الإشباع والرضى بالنسبة للمتعلم، بحيث تصبح هذه الأمور في حد ذاتها مصادر مستقلة لاستمرارية الدافعية نحو التعلم ومن ناحية أخرى نجده يؤكد على أن النجاح الذي حققه المتعلم في أدائه لبعض المهمات والأعمال يقود إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو تلك الأعمال" (Gagne & Briggs, 1974: 64).

### **طريقة تدريس المفاهيم حسب نموذج "هيلدا تابا" الاستقرائي:**

الاستقراء هو: أداء عقلي يقوم به الفرد ويتم عن طريقة استنتاج القاعدة العامة من الجزئيات والحالات الفردية. ويحتاج الفرد إلى دراسة العديد من الحالات والمواقف الجزئية الفردية ليكشف الصفة أو الخاصة أو السمة المشتركة بينهما، وصياغتها في شكل صور عامة.

وقد حددت هيلدا تابا النموذج في ثلاث مراحل أو مهمات هي:

- 1- تكوين المفهوم، وتشمل هذه المهمة استراتيجيات استشارة المعلم للقيام بإحدى النشاطات الظاهرة على النحو التالي:
  - تحديد المعلومات المنتمية للظاهرة وتعدادها (جمع المعلومات).
  - توزيع البيانات مصنفة في فئات (استقراء المفهوم).
  - تسمية المفهوم.
  - تفسير البيانات عن طريق تحديد نقاط الاختلاف والتشابه.



- 2- ربط المعلومات بعضها ببعض وتحديد نقاط الاختلاف والتشابه.
- 3- تطبيق المبادئ والتعميمات وتشمل التنبؤ بالنتائج والتحقق من صحة التنبؤات والفرضيات.

### طريقة التدريس الاستقرائية حسب نموذج "كانبي"

أوجد كانبي نموذجاً للتدريس استند إلى أسس ومعايير قابلة للتطبيق والتقويم في حجرة الصف الدراسي، واهتم بالربط بين الأفكار الثلاثة الرئيسية التالية:

- وجود نقاط مختلفة من التعلم متدرجة في الصعوبة وفق ترتيبها الهرمي.
- إن لكل مادة بنيتها الهرمية الخاصة بمفاهيمها العلمية.
- إن لكل نمط من أنماط التعلم المختلفة طرق تعليم وأساليب معينة تتفق وطبيعة تلك الأنماط التي حددها كانبي وذكرها محمد السكران.

### شكل يبين أنماط التعليم عند كانبي

نمط تعلم حل المشكلات

نمط تعلم القواعد والمبادئ

نمط تعلم المفهوم

نمط تعلم مسلسلات ارتباطية

نمط تعلم التسلسل الحركي

نمط تعلم المثير والاستجابة

نمط التعلم الإرشادي

ويحدد كانيبي ثلاثة عناصر مهمة على المعلم مراعاتها عند تدريس المفهوم، وهي:

- أ - الأداء: أي السلوك المتوقع أدائه من المتعلم بعد تعلم المفهوم.
- ب - الشروط الداخلية: وهي الشروط الخاصة بالمتعلم، الدافعية والرغبة في التعلم ثم تعرف قدرات المتعلم وتمكنه من الخبرات السابقة.
- ج - الشروط الخارجية: وهي شروط خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية وتتمثل في ما يلي:
  - الأهداف المراد بلوغها.
  - تقديم الوسائل التعليمية المتعددة كمثيرات.
  - تقديم عدد كاف من الأمثلة.
  - إتاحة الفرصة لإظهار الاستجابة المطلوبة.
  - تقديم التعزيز بعد حدوث الاستجابة.
  - تقديم التغذية الراجعة للتصحيح.

### طريقة المشروع (التعلم الذاتي):

وهي إحدى طرق التعلم الحديث، وقد جاءت نتيجة لفلسفة جون ديوي وقد قام وليم باترك بتبسيط تلك الفلسفة إذ يرى أن المشروع عمل قصدي، أي يحوي هدفاً معيناً شرط أن يكون هذا العمل متصلاً بحياة المتعلم (آل ياسين، 1974) ومن أهم صفات المشروع أنه تطبيق عملي لأموذج نظرية سبق للتلميذ أن تعلمها في وقت ما أثناء الدراسة السابقة، وحيث إنه غالباً ما يكون المشروع مبنياً على حل مشكل أو الإجابة عن سؤال، فإن ذلك يجعل المتعلم يعيش حالة من الاستنفار والنشاط، عند جمعه للمعلومات وتمثله للمفاهيم بشكل جيد ومثير، ويضيف أبو الفتوح رضوان "إن المادة الدراسية تختفي كنقطة ابتداء وكهدف، ويحل محلها مشكلة يحس بها التلميذ وتبدو الرغبة في دراستها ووضع الخطة لمعالجتها، ثم في توزيع الخطة بعد توزيع مناشطها بين التلاميذ". (رضوان، 1973)

ويقول "ديفيز" (Davies, 1971) إنه في الوقت الذي لا تدعم الدراسات الاعتقاد بتفوق طريقة المشروع على طرق التدريس التقليدية، إلا أن المعلومات

تشير إلى أن أداء التلاميذ كان جيداً في اختبار التحصيل، وأنهم في أثناء عملهم أكثر حماساً للموضوع الدراسي ويحملون نحوه اتجاهات إيجابية.

### طريقة المناقشة الجماعية:

إنها كما يقول ديفيز (1971) من الاستراتيجيات والطرق المتمركزة حول التلميذ. وتوفر هذه الطريقة الميل إلى العمل والنشاط بجدية كبيرة نتيجة لعملية التيسير الاجتماعي الحادثة أثناءها.

وهي تتميز عن طريقة حل المشكلات، فهي تستبعد الحلول المتطرفة أو غير المنطقية، والتي يمكن أن تظهر فيما لو تم العمل فردياً، فالخبرة التي يملكها الفرد هنا تنقل إلى الآخرين بسهولة. وبالتالي فالتعلم هنا يكون ذات فاعلية أكبر خاصة إذا عمل كل منهم حسب قدراته وإمكاناته، وقام بإعداد الواجب المطلوب مسبقاً، كي يكون خلفية عن الموضوع محل المناقشة.

وتعتبر المناقشة الجماعية من الطرق التي تغير الدوافع والاتجاهات لدى أفراد الجماعة، وعندما يرى المدرس اتباع مثل هذا الأسلوب فذلك يعني أن التلميذ في هذه الحالة يعتبر الغاية الأولى من التعليم وليس مادة الدرس. وفي هذه الحالة كما يقول محمد حسين آل ياسين (1994: 105) تحترم فردية المتعلم مما يؤكد أن فهم المدرس لطبيعة التلاميذ وقدرته على العمل والتفاعل معهم، يأتي في الأهمية قبل المادة الدراسية وقبل الكيفية التي سيعالج عن طريقها المحتوى الدراسي:

- الأحكام في هذه الطريقة أقرب إلى الدقة من الطرق الفردية.
- تتجز بسرعة في حالة الانسجام بين أفراد المجموعة أكثر من الحالة الفردية.
- إنها طريقة مثلى في إحداث التغيير المراد في الاتجاهات.
- تعلم بعض المهارات العقلية مثل تنظيم الحقائق وتوجيه الأسئلة والجدل المتناسك والتفكير المتعمق في أفكار الطالب نفسه وفي أفكار الآخرين، (محمد مسلم حسن، 1983: 26-41)، لكن هذه الطريقة قد لا تؤدي أهدافها إذا لم يكن لدى المشاركين خلفية مشتركة من المعرفة ومستوى النضج، كما أنها تستغرق وقتاً أطول وتعتمد على استعداد الطالب المسبق، وتتطلب معلماً على استعداد وقدرة على التخلص من حب السيطرة

على الطلبة، وإنها ليست الطريقة الأمثل للتعامل مع المستويات الأولية البسيطة من صناعة الأهداف المعرفية، بينما تتناول المستويات العليا من تلك الصنافة إلى جانب الأهداف الوجدانية، (ديفيز، 1961).

إن اختيار طريقة تدريسية تكون ملائمة لكل المرامي التعليمية ولكل الطلبة ويمكن استخدامها تحت أي ظروف من الظروف أمر غير موجود، إذ ليس هناك طريقة مثلى للتدريس، وأن مهمة كل مدرس أن يكون لنفسه أسلوبه الخاص في التعليم، وذلك بتكييف طرق التدريس الأساسية، والجمع بينها كي تلائم الظروف المختلفة التي قد تواجهه.

والمشكلة هي كما يلخصها ديفيز (1971)، وينقلها الأحمد، "تتمثل في قرار المدرس، فمتى عليه أن يقدم للتلاميذ المعلومات التي يحتاجونها، ومتى عليه أن يتركهم ليكتشفوا تلك المعلومات بأنفسهم". (أحمد ورفاقه، 1987)

وحول بعض المعايير التي يستعين بها المدرس لاتباع طريقة تدريسية معينة، فقد حددها "ديفيز" بخمسة عوامل هي:

- 1- طبيعة الأهداف التعليمية.
- 2- الحاجة إلى إثراء تجربة التلميذ التعليمية (العمليات التعليمية).
- 3- قدرة وخصائص التلميذ والفروق الفردية في قدرة التلاميذ على التعلم وأساليب تعليمهم وخلفياتهم الاجتماعية الاقتصادية.
- 4- خصائص الطرق المختلفة.

كما يرى الأحمد ورفاقه (1987) "أنه لا توجد على ما يبدو فروق واضحة بين مختلف طرق التعليم لتحقيق الأهداف المعرفية، وهم يقترحون بعض التعميمات المساعدة في هذا المجال وذلك تبعاً لمستوى الأهداف التعليمية.

- ففي حالة المستويات البسيطة من صنافة الأهداف المعرفية، يمكن أن تتحقق عند اتباع أسلوب المحاضرة أو طريقة العرض أو طريقة التعليم المبرمج أو بمساعدة الحاسوب.

- وأما المستويات العليا من الصنافة المعرفية مثل التحليل والتركيب، فإن تحقيقها ممكن في جميع طرق التدريس وأنه لا بد من التأكد من أن طريقة التعليم المختارة لا بد أن يشعر معها التلاميذ بأن هناك تقدماً ملموساً في مستوى تحصيلهم، ومعرفتهم، وأنهم تحملوا مسؤولياتهم، وشعروا بأن هناك نمواً طرأ على شخصياتهم أيضاً.

وغالبية الطرق التي تهتم بالتغيرات الداخلية لدى التلميذ، هي من نوع الطرق الديمقراطية التي تتسم بالتيسير وإعطاء حرية الطالب في الفصل، وهي عكس الطرق الأوتوقراطية التي تتحكم في كل كبيرة وصغيرة في الفصل ومنها المحاضرة وأسلوب العرض والتعليم المبرمج.

وأما الطرق التي تتوفر فيها الديمقراطية فهي: التدريس في مجموعات صغيرة، أسلوب المناقشة الجماعية.

## 8- نظم التدريس:

تشكل نظم التدريس مجالاً خصباً من مجالات علم التدريس، كما أنها تزيد من استبحارنا بموضوع التدريس والمفاهيم المرتبطة.

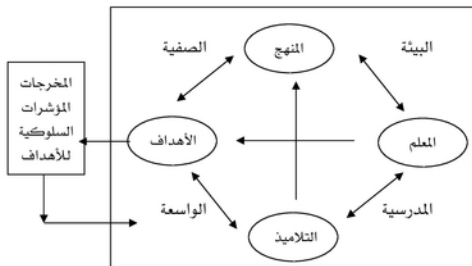
## مفهوم النظام ومكوناته في التدريس:

"إن نظام التدريس هو مجموعة من العوامل المنظمة معاً بصيغ نفسية وتربوية، بحيث يتحقق من تفاعلها/ تشغيلها أغراض محددة منشودة لدى التلاميذ، وترتبط عوامل النظام بعلاقات ثنائية (عامل بعامل آخر)، ثم كلية تضم مجموعة العوامل دون أي استثناء" شفالسون (Shavelson, 1973: 149).

## مكونات نظام التدريس:

تتكون عوامل نظام التدريس من خمسة مكونات هي: المعلم والتلاميذ والمنهج والبيئة المدرسية/ الصفية ثم الأهداف التربوية، التي ستتجهها هذه العوامل معاً كنظام فيما يسمى بالتحصيل. ويوضح حمدان (1985) نظام التدريس بالرسم التوضيحي التالي:

### شكل بنموذج توضيحي لمكونات وتفاعل نظام التدريس



ونظم التدريس لا تخرج في مجملها عن نموذج الضبط الآلي الأساسي ونظم التدريس لا تخرج في مجملها عن نموذج الضبط الآلي الأساسي (The Basic Cybernetic Model) وهي: المدخلات (Input) والعمليات (Process) ثم المخرجات (Output).

### شكل عن الضبط الآلي الأساسي لنظم التدريس



## 9- نماذج التدريس: (\*)

إن نموذج التدريس هو مجموعة من العوامل المنظمة معاً بصيغ نفسية وتربوية، بحيث يتحقق من تفاعلها، بواسطة السعي نحو أغراض محددة منظورة لدى التلاميذ.

وفيما يلي أمثلة عن نماذج سادت في مجال التعليم:

## 1- نموذج جلازر التدريسي:

لقد قسم جلازر في نموده التدريسي، عملية التدريس إلى أربعة أقسام مرتبطة بعلاقة منطقية وتسلسل فيها العملية التدريسية حسب نظام خاص، وقد تضمن النموذج العناصر الرئيسية التالية: (توق، ورفيقه، 1984: 19).

- 1- الأهداف التعليمية أو النتائج التعليمية.
- 2- الاستعداد الداخلي.
- 3- الأساليب والأنشطة التعليمية ونموذج التعليم.
- 4- تقويم النتائج التعليمي.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل أدناه.

## شكل حول: نموذج جلازر التدريسي



(\*) للمزيد حول نماذج التدريس نراجع: أد: محمد الدريج: "التدريس الهادف"، منشورات دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.

## 2- نموذج التدريب على الاستقصاء:

لقد طور سكمان (Suchman) هذا النموذج حيث هدف فيه إلى تدريب التلاميذ على منهجية البحث في التعليم وذلك باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم، من أجل تطوير نظريات أولية حادثة غير متوقعة، ويستثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة لما لديه من خبرات، ويهدف منها إلى إثارة التشكيك لديهم فيها من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه التلميذ نشطاً وفاعلاً.

ويرى وترك (Witrock, 1985) أن التلميذ معمل لتوليد الخبرات والمعارف، ووظيفة المعلم توليد خبرات لدى تلاميذه عن طريق استشارتهم وتشكيكهم ومرورهم في خبرات اكتشافية.

### مراحل التعليم التدريبي الاستقصائي:

يذكر أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1985: 75) إن التعليم التساؤلي يمكن تنفيذه من خلال استخدام خمس استراتيجيات تدريسية وهي:

- 1- مواجهة الموقف المشكل.
- 2- مرحلة جمع المعلومات.
- 3- مرحلة التجريب والتحقق من المعلومات.
- 4- مرحلة التفسير.
- 5- مرحلة عملية الاستقصاء وتقويمها.

ويرى سكمان "أن التعليم يبدأ بالتفاعل بين المتعلم والبيئة، ويستطيع المعلم أن يولد عدداً من المواجهات من خلال لعبه دوراً نشطاً في هذه التفاعلات".  
 "إن المنظم يساعد المتعلم لأن يستجيب وينظم ما يواجهه بطرق اختيارية، ويعبر سكمان عن افتراضاته بالتنظيم التالي:

(معني) → منظم → مواجهة



إن توفر مزيد من المواجهات من المتعلم، يهيئ للمتعلم فرصاً أكثر للحصول على معاني جديدة يستخلصها مما يواجهه. (للتفاصيل ينظر قطامي 1- 263:1989).






### 3- نموذج المنظم المتقدم:

صاغ أوزوبل (Ausubel) نموذجاً تدريسياً يستخدم في مختلف المواد التدريسية، ويقصد بالمنظم المتقدم تلك الحقائق أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية، وحسب هذا النموذج فإن الكليات أو الحقائق العامة تعطي للتلاميذ في مقدمة الدرس قبل تعلمهم لشروح وتفاصيل الموضوع (حمدان، 1985: 87).

#### افتراضات أوزوبل:

- إن دور المعلم هو دور المحاضر وهو المعني والمسؤول عن تقديم المعلومات وتنظيمها.
- إن دور التلاميذ هو السيطرة على الخبرات الجديدة من خلال تمثيلها واستيعابها.
- إن تحديد المنظم المتقدم يعتمد على ما عند التلاميذ من مخزون تعليمي.
- إن إعداد المنظم المتقدم يرتبط بهدف تدعيم وتعزيز الأبنية العرفانية عند المتعلم.
- إن توفر التراكيب العرفانية وراثتها يساعد على اكتساب معلومات وخبرات أكثر ويساعد على الاحتفاظ بها.
- إن نشاط المتعلم في نموذج المنظم المتقدم يظهر في إجابة للعلاقة بين الخبرات الجديدة والمخزون التعليمي الذي يمتلكه ومن عمليات التصنيف للخبرات التي يكتسبها.

## تكوين المعلمين أسس ونماذج وأساليب

- أولاً- مفهوم التكوين. 
- ثانياً- مدخل الكفايات في تكوين المعلمين. 
- ثالثاً- منحى النظم في تكوين المعلمين. 
- رابعاً- من التكوين إلى التنمية المهنية للمعلمين. 
- خامساً- التربية العملية ومكانتها ضمن مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين. 

## أولاً- مفهوم التكوين

### 1- تعريف

التكوين بصفة عامة، يعني التدخل المنظم والواعي والمقصود والذي يهدف إلى إحداث تغييرات وتعديلات إضافية في شخصية الفرد وتلبية بالتالي احتياجات الجماعة التي ينتمي إليها وخصوصيات المهام المنتظرة منه.

إن التكوين برامج وعمليات لإعداد الفرد وتأهيله وبالتالي لتتميته، وهذا يتضمن بالضرورة الانتقال بالمتكون من حالة معينة إلى حالة أخرى أكثر تقدماً وتطوراً. كما أن مفهوم التكوين يشمل تدخلاً واعياً في جوانب مختلفة من شخصية الفرد، وهذا التدخل غالباً ما يكون محدداً في وقته وفي أهدافه وفي أساليبه.

وفي إطار تعريفه لمفهوم التكوين يرى جون بربوم، أنه "في حالة التكوين فإن الحصلة النهائية تتلخص عادة في المعارف، والمهارات، والأداءات الجديدة التي يمكن أن تلاحظ في نهاية التكوين عند المتكون، ويمكن التعبير عنها في شكل تغيرات سلوكية أو مواقفية؛ ذلك أن التكوين ينطلق من مكتسبات سابقة. إن هذه السلوكيات المحصل عليها بفعل التكوين وباستعمالها من لدن المشغلين تمكنهم من الحكم على فعل التكوين ما إذا كان مفيداً أم لا. لكن هذه التغيرات لا تكون ناتجة فقط عن أنشطة التكوين، فربما تكون هناك حالات أخرى مثل الإرهاق، والمرض، وكلها تؤدي إلى تغيرات في السلوك. ومن هنا ضرورة إدخال السبرورة أي مجموع العمليات المنظمة والهادفة، باعتبارها بعداً يسمح بالتمييز بين ما يمكن أن نطلق عليه التكوين وكل الأنشطة الأخرى التي قد تؤدي إلى التغير (جون بربوم، 1992).

إن التكوين كيفما كان نوعه، ورغم البساطة التي تبدو عليه ظاهرياً يتألف عملياً من أفعال معقدة تصعب ترجمتها إلى معارف ومهارات واتجاهات مما يشكل محتوى التكوين.

على أن أهم صفة يتسم بها التكوين تتجلى أساساً في الفارق بين الوضعية الأولى التي يكون عليها المتكون قبل التكوين، والتي يمكن تسميتها بوضعية الانطلاق، والوضعية الجديدة التي يصبح عليها بعد أن يتلقى التكوين، والتي يمكن تسميتها بالوضعية المهنية الفعلية وبالمحصلة النهائية للتكوين. وبالمقارنة بين الوضعتين يمكن أن نتلمس بكل بساطة مختلف التحولات التي تطرأ على الفرد، والتي تترجم أثر التكوين في شكل تحولات تدخل وتدمج في تنمية شخصيته. إن التكوين يأخذ حيزاً زمنياً من حياة الفرد فهو يتم خلال فترة زمنية يمكن أن تكون سنة أو سنتين أو أكثر، وبالتالي فعند نهاية التكوين، فلا شك أن عدة تغيرات تكون قد طرأت على الفرد المستفيد من التكوين، ولاشك أن لهذا الجانب من النمو تأثيرات نفسية. وفي الوقت نفسه ثمة تحولات اجتماعية تصيب منزلته، فهو يشعر بالانتقال من وضعية اجتماعية إلى وضعية أخرى، وضعية جديدة تتجلى أساساً في كونه أصبح قادراً على امتلاك مهنة. وامتلاك مهنة يجعله ينتمي إلى فئة اجتماعية معينة، لها حدودها ومقوماتها، ولها مصالح تدافع عنها، انتماء اجتماعي يؤدي به إلى الشعور بالأمان الاجتماعي.

كما يمس التحول الناتج عن التكوين، الوضعية الاقتصادية للفرد؛ فالتهيؤ لولوج مهنة عبر العملية التكوينية، مهما كان نوعها، يُحدث مبدئياً، نوعاً من القطيعة مع وضعية اقتصادية أولى قد تؤدي إلى قبوله القيام بمجموعة من الأدوار والأعمال التي ربما تكون غير مرغوبة، بينما تتميز الوضعية الجديدة بتحقيق الاستقلالية المعنوية والمادية. (لحسن مادي، 2001، ص 13).

## 2- التكوين المستمر:

ظهر مفهوم التكوين الدائم أو المستمر (من المهد إلى اللحد) نتيجة التفكير في تطور الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية. ويكتسب مفهوم التكوين المستمر معناه من كون التكوين لم يعد فقط محصلة نهائية. وإنما أصبح عنصراً محركاً للتغيير. ولهذا السبب يعتبر التكوين المستمر عاملاً للتجديد التربوي من حيث يتيح للفرد تصورات

جديدة للدور المنوط به، كما يطالبه، نتيجة لذلك، بمراجعة اختصاصه وسلوكه. إن التكوين يشمل بشكل عام مستويين من التكوين: تكوين أولي أو أساسي، وآخر مستمر. وهو يختلف عن إعادة التكوين التي تهدف إلى جعل المعارف والتقنيات أكثر راهنية ومواكبة للمستجدات أو معالجة أي قصور قد يلاحظ في التكوين الأساسي.

كما أن التكوين الذاتي يمكن أن يعتبر حافزاً للتكوين المستمر وهو لهذا السبب يسعى إلى امتلاك واقع من أجل إصلاحه. ومن المؤكد أن الواقع يتطور باستمرار، وينفر دوماً من النماذج الجاهزة والقوالب الثابتة التي تسعى إلى احتوائه.

ويمكن اعتبار التكوين المستمر طريقة للاكتشاف الذاتي تتميز بما يلي:

- يسمح استعمال طريقة الاكتشاف الذاتي بتمية الطاقات الفكرية للفرد المتعلم.
- طريقة الاكتشاف تساعد الإنسان على أن يتعلم كيف يتعلم.
- وتقوي الحماس الداخلي للمتعلم.
- ونتمكن بفضلها من التحكم في طرق إيجاد الحلول للمشاكل سواء منها المطروحة أو التي قد تطرح في المستقبل.

واعتباراً لكل هذه المميزات يمكن أن نستنتج أن التكوين الذاتي، كما هو مستعمل في الكتابات والبحوث التربوية، أو التكوين المستمر كما هو سائد في الاستعمالات الفرنسية، يتضمن نشاطاً إبداعياً قد يكون معوقاً بسبب مجموعة من العوامل تحول بين الفرد وبين تنمية قدراته وطاقاته الذاتية (ميالاري، Mialaret, 1979).

### 3- التكوين المهني:

لا بد من التذكير بخصوص تحديد مفهوم التكوين بارتباطه بسوق العمل، بأن المتخرج من مؤسسة للتكوين يفترض فيه أن يمارس مهنة تسير

نوع التكوين الذي استفاد منه في هذه المؤسسة. وهذا يفترض أن يكون هناك نوع من الانسجام والتناغم بين عمليات التكوين والوظائف المتوفرة في الحياة العملية. وكل خلل أو فارق بين متطلبات الحياة العملية وبين ما يجري في مؤسسة التكوين سيؤدي لا محالة إلى نتائج ذات أثر سلبي على المردودية. وهكذا يمكن اعتماد - في بناء وضعيات التكوين - المظهر النهائي للمنتج أو ما يسمى بمواصفات الخريج. غير أن هذه المواصفات لا يتم تحديدها اعتباراً، بل من المفترض أن تكون مرتبطة بالأنشطة الفعلية التي من الضروري أن يقوم بها المتخرج عند نهاية التكوين، تلك الأنشطة التي تتضمن بالضرورة كفايات ومهارات.

وهكذا تبدأ عملية التكوين أولاً بدراسة علمية مسبقة لمجال العمل، (ما يعرف في علم النفس الصناعي بتحليل العمل)، ويتم خلال هذه الدراسة رصد دقيق لكل أشكال المهام والأنشطة التي تنتظر المتخرج كيفما كان نوعها، إنها جرد أولي لكل الأفعال والعمليات والأنشطة المزمع القيام بها مباشرة بعد التخرج. وتضاف إلى هذه الدراسة التمهيدية، دراسة علمية أخرى يكون هدفها، رصد متغيرات يمكن أن تحدث في المستقبل على واقع المهنة. وهذه الدراسة لا تقل أهمية عن الأولى؛ فهي ذات طبيعة توقعية لما يمكن أن يظهر في سوق الشغل والحياة المهنية، من مستجدات.

وهناك دراسة أخرى في بناء التكوين، يمكن اعتبارها أساسية وتتمثل في إدماج الأهداف التربوية السامية للمجتمع، فالمجتمع له قيمه وتاريخه وحضارته، ومن بين واجبات كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين، المحافظة والاستمرار وفي الوقت نفسه التطوير ذلك أنه في الوقت الذي يريد فيه المجتمع أن يحافظ على حضارته وهويته، فهو مدعو في نفس الآن، إلى الانفتاح على الحضارة العالمية ومسايرة التطورات (لحسن مادي، 2001، ص 25).

#### 4- تطوير الكفايات غاية من غايات التكوين:

غاية التكوين تتوج بالسعي إلى تحقيق كفايات معينة لدى المتدرب، لذلك يصعب فهم أدوار مؤسسات التكوين إذا لم تحدد لها بشكل واضح وصريح

الكفايات المهنية المنتظرة منها، وتعمل بالفعل على الوصول إليها، كما أنه يصعب الكلام عن مهنة ما دون أن نتصور مجموعة من الكفايات المكونة لها.

تعتبر الكفايات إذن المدخل الأساسي لتأسيس كل فعل تكويني محدد، والاهتمام بها هو اهتمام مرتبط بالتطور الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا خاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، مرتبط بالتخصص الدقيق الذي وصلت إليه هذه العلوم. إنه حديث مرتبط بالدقة والجودة والرفع من المردودية، ومرتبطة في نهاية الأمر بالاستثمار في أقصى حدوده، ومنه استثمار الطاقات البشرية.

إن الحديث عن الكفايات هو حديث عن مواصفات محددة يتطلبها الإنجاز الجيد والكامل لمهمة أو وظيفة أو دور، ويتجسد مدلولها في أفعال تقوم بها، ويظهر مستوى التمكن منها في نوعية الأعمال التي تقوم بها. وبما أن الطالب المعلم يتكون داخل المراكز الخاصة بتكوين المعلمين ليمارس مهنة معنية وهي مهنة التدريس، فإن الاهتمام بالكفاية واعتبارها المبدأ الموجه لبناء المنهج واستراتيجيات التكوين يعتبر تحولاً جذرياً في التصورات الموجهة للتكوين.

ونظراً لأهمية موضوع الكفايات، سنعود لتفصيل الحديث عنها، عند استعراضنا في العناوين اللاحقة، لمدخل الكفايات في إعداد المعلمين.

## 5- التكوين المهني للمدرسين وأنواعه :

تتدرج معظم البحوث في مجال تكوين المدرسين ضمن الاهتمامات الحديثة بمفهوم التكوين في علاقته بما عرفه العالم من تطور في مجال التكنولوجيا، وما يفرضه هذا التطور من تغيير في المعارف والمهارات والمواقف.

وما يهمنا من تلك البحوث هو مشكلة تكوين المعلم في عصر الثورة العلمية التكنولوجية، وما تحدثه هذه الثورة من تغييرات في الأدوار التي يقوم بها وما يرافق ذلك من تعديل أو تغيير في سياسات التكوين وبرامجه ومؤسساته، توفيراً لمعلم كفاء قادر على القيام بأعبائه المهنية على أكمل وجه. ويتضح من هذه الإشارة إلى المشكلة التي سيعالجها العديد من الباحثين العرب ومن بينهم بشارة الذي سيركز اهتمامه على كيفية تطوير الكفاءة المهنية عند المعلم العربي في عصر التحولات التكنولوجية.

حدد بشارة مفهوم التكوين المهني للمعلم، وذلك من خلال تحديده لعدة مفاهيم أخرى، يقول: "يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد، ومفهوم التأهيل، ومفهوم التدريب، ومفهوم التكوين.

**فالإعداد:** هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعيد المعلم للعمل فيها، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافياً وعملياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

**التأهيل:** ويقتصر حسب بشارة، على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافياً وعلمياً في إحدى الكليات المتخصصة أو المعاهد حسب اختصاصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دار المعلمين ليتزود بمعارف تربوية وفنية، وليمارس التربية العملية، ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء.

**أما التدريب** فيطلق على تلك العمليات التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لتمثيته مهنيًا ولضمان مواكبة التطور الذي يطراً على المنهاج، وعلى طرق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر.

**مفهوم التكوين:** وهو أكثر هذه المفاهيم شمولاً واتساعاً ويدل على كل ما يجري من عمليات لإعداد المعلم قبل الخدمة، وأثناء التدريب من نمو لمعارفه وقدراته، وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهو يبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة ويستمر أثناءها.

وخلاصة القول فإن اعتبار إعداد المعلم لممارسة مهنة التدريس صناعة، يدل على الأهمية القصوى التي نوليها لعمليات التكوين، فالصناعة عملية معقدة لكنها تشير في الوقت نفسه إلى التصور الذي من خلاله سيتحدد برنامج التكوين. وفي هذا الصدد يقول بشارة: "يتطلب التعليم نوعاً من القدرات والمهارات التي لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تكوين مهني خاص، يتمثل في القدرات والمهارات والخبرات التي يحصل المعلم عليها من خلال برامج إعداده وتدريبه في ميدان التربية والتعليم (بشارة جبرائيل، 1986، ص 25).



## ثانياً- مدخل الكفايات في تكوين المعلمين:

### 1- تقديم:

إن طبيعة التدريس والذي كان يختزل في العادة في عملية تلقين المعارف، قد أخرجت كثيراً تحديد مكوناته كمهنة؛ حيث كان يعتقد أن القيام بمهام المدرس لا يتطلب سوى التمكن من كمية من المعلومات، فكانت تقاس جودة التعليم وكذا كفاءة المعلم انطلاقاً من التركيز على المعطيات المعرفية فحسب. غير أن التغيرات التي شهدتها المجتمعات في جميع المجالات وخاصة ما ارتبط منها بالتكنولوجيا وما تعرفه من تطور سريع في نقل وانتقاء المعرفة، جعل الممارسة التقليدية للمدرس تعرف نوعاً من التراجع بالمقارنة مع توقعات الطلاب واحتياجات المجتمع. إلا أن ما يميز ما أقدمت عليه الكثير من الأنظمة التعليمية في مجال إعداد المدرسين وخاصة ما ارتبط بمنهاجه، هو الانطلاق من الاعتراف بفعل التدريس باعتباره نشاطاً مهنيًا وهو تحول وضع حدًا للتصور التقليدي لهذه المهنة.

على أن الاعتراف بفعل التدريس كنشاط مهني، يقود بالضرورة إلى مستوى آخر من التفكير في موضوع إعداد وتأهيل المدرسين، وهو مستوى الجودة ومدى التمكن من الكفايات التي تسمح بإنجاز هذا النشاط على أحسن وجه. فأصبح التفكير في وضع برامج لكليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين يرتبط بالتحديد الدقيق لنوع الكفايات التي يتطلبها النشاط المهني الذي تؤهل له هذه المؤسسات. فنشأ ما أصبح يعرف بمدخل الكفايات في إعداد المعلمين. والذي يعني الانطلاق من الكفايات كأسلوب بل كاستراتيجية لتحديد مكونات مهنة التدريس وتحديد بالتالي أهداف وبرامج مؤسسات تكوين المعلمين بما يؤهلها للانتقال بالفعل إلى مستوى المراكز المهنية.

كما يعتبر هذا المدخل أساسيًا لكونه يسمح بعقلنة وترشيد ما يجري في هذه المؤسسات، ويسمح بتطوير النشاط التربوي - التعليمي انطلاقاً مما يقدم عليه المتخرجون في عملهم الفعلي في المدارس. إن العقلنة في هذا السياق تنطلق أولاً من معرفة لأي مهام نكون، ثم معرفة مكونات هذه المهام وما تتطلبه من مهارات وعمليات لكي تتحقق.

قادتنا هذه الاعتبارات وغيرها مما سيأتي ذكره لاحقاً، إلى الاهتمام في دراستنا بهذا المدخل والذي بدأ ينتشر في العقود الأخيرة، في برامج التكوين وتكوين المعلمين على وجه الخصوص، بالعديد من الدول العربية. مما مكنا من بلورة بعض الأفكار والمثريات التي سنعمل على تنظيمها وعرضها في هذه الفقرات، مساهمة منا في الجهود الرامية للتعريف بهذا المدخل في بعض أسسه وتطبيقاته وتعميق النقاش حول سبل تطويره وجعله أكثر ملاءمة.

## 2- التعريف بمفهوم الكفايات:

الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدتها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.

هذا وإذا كان مفهوم الكفايات ارتبط في بداية ظهوره وانتشاره بمجال التشغيل والمهن وتدبير الموارد البشرية في الإدارات والمقاولات، فإننا نقترح أن يتسمع هذا المفهوم ليغطي كافة التغيرات التي ستصيب ليس فقط العمال والمهنيين (ومن بينهم المعلمين) بل التلاميذ أيضاً أثناء تواجدهم في المدرسة، بحيث لا يبقى مدخل الكفايات قاصراً على إعداد الأطر المهنية بما فيها أطر التعليم، بل ينبغي أن يتحول هذا النموذج إلى أداة لتنظيم المناهج وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التعليمية. ذلك أننا نجد أن نفس المبررات التي يتم اعتمادها عادة في الدعوة إلى توظيف الكفايات في المجال المهني، تبقى صالحة لتبرير دعوتنا لاعتماد هذا المدخل في الحقل المدرسي وفي إطار علم التدريس، خاصة وأن النموذج التقليدي أصبح عاجزاً الآن على حل العديد من المشكلات العالقة في الحقل المدرسي. إن الكفايات ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني<sup>(\*)</sup>.

(\*) للمزيد حول هذا الموضوع، انظر: أ. د. محمد الدريج: "الكفايات في التعليم"، منشورات سلسلة المعرفة للجمع، الرباط، 2003.

إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات، لابد أن يبلغ مقاصده، لأنه لا يتناول شخصية الفرد تناولاً تجزيئياً. إن الكفاية تيسر عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل على العكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة والعمل والكينونة، هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات.

وسنعمل في إطار تعريفنا للكفايات على تقديم جملة من التعريفات التي كانت تربط هذا المفهوم ببعض الحقول العلمية والمهنية، قبل أن نخلص إلى التعريفات التي بدأت توظف هذا المفهوم في مجال التدريس.

لكن لابد من التذكير منذ البداية بالحقائق الأساسية التالية، وجدنا في تحليلنا لمختلف التعريفات التي قدمت للكفاية، أنها تتأرجح بشكل عام، بين الفهم السلوكي (البيهافيوري Behavioriste) والفهم الذهني أو العرفاني (Cognitiviste) ذلك أن بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاية باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكيات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية) وينتشر هذا التفسير بالأساسي في مجالين:

- التكوين المهني؛
- وفي بعض الكتابات المتعلقة بنموذج التدريس بواسطة الأهداف.

في حين ينظر إلى الكفاية تارة أخرى، كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني، غير مرئي Potentialite invisible من طبيعة ذاتية وشخصية. وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر، عدداً من الإنجازات (الأداءات Performances) باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم.

لكن الاتجاه الذي تبنيه في دراستنا هذه، يندرج بشكل عام ضمن هذا المنظور الأخير والذي يعتبر الكفايات قدرات عقلية داخلية ومن طبيعة ذاتية وشخصية. وسنعمل في العناوين اللاحقة على استعراض جملة من التعريفات خاصة تلك التي ترفض التقيد بالفهم السلوكي للشخصية وتستبعد تفسير التعلم والتعليم بردهما إلى قانون المثير والاستجابة.

ولا بأس أن نشير في ختام هذا التقديم إلى معنى الكفاية في لغتنا، ففي اللغة العربية فإن أهم تعريف للكفاية أو الكفاءة هو الذي يورده ابن منظور في "لسان العرب" (دار الجيل، بيروت، المجلد الخامس، ص 269) حيث ذكر:

قول حسان بن ثابت، وروح القدس له كفاء.

أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل.

والكفي: النظير، وكذلك الكف والمصدر الكفاءة.

والكف: النظير والمساوي.

يقول تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ، وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الإخلاص: 3-4).

ويقال: كفأت القدر وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها.

الكفاءة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف. وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر.

### 3- الكفايات في مجال التربية؛<sup>(\*)</sup>

وجدنا من تفحصنا لبعض قواميس التربية، تفاوتاً بينها في إدراجها لمفهوم الكفاية من حيث الأهمية ومن حيث الحيز المخصص لها.

فحسب "قاموس اللغة التربوية" لفولكي (P. Foulquié, 1971)، فإن كلمة Competence مشتقة من اللاتينية Competens من الفعل Competer أي الذهاب (Petere) aller ومع (Cum) avec بمعنى الملاءمة مع والمرافقة. "إن الكفاية هي القدرة (سواء القانونية أو المهنية) المكتسبة، لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال".

وفي منجد "التقويم والبحث التربوي"، يقدم ج. دولاندشير G. de Landsheere (1979)، تعريفاً للكفاية ينطلق من المفهوم الذي يقدمه تشومسكي والذي يعتبرها "القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جمل جديدة". إن الكفاية في الاستعمال التشومسكي تعني المعرفة الضمنية والفطرية (Innéé) التي يملكها

(\*) نراجع بهذا الخصوص: أ.د. محمد الدريج: "التدريس الهادف"، منشورات دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.

جميع الأفراد عن لغتهم "إن النظام المستبطن (المتشمل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة، يجعل الفرد قادراً على فهمها وعلى إنتاج عدد لا نهائي من الجمل".

وفي "قاموس التربية" الذي أشرف على إنجازه سنة 1979، كاستون ميلاري G. Mialaret فإن كلمة Competence مشتقة من اللاتينية القانونية Compétentia والتي تعني العلاقة الصحيحة Juste rapport. إن الكفاية هي حصيلة الإمكانية Aptitude أو الاستعداد. أو المهارة Habilité تحيل على تأثير الوسط بصفة عامة وخاصة التأثيرات المدرسية من خلال إنجازات الفرد.

كما يعرف "قاموس الموسوعي للتربية والتكوين"، الكفاية بأنها الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام. ويقرر بأن الكفايات شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة Compétences generales أو الكفايات القابلة للتحويل Transferables والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة. وهناك الكفايات الخاصة أو النوعية Compétences spécifiques والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جداً ومحددة. كما أن هناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة، في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص. كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة..

#### 4- توظيف مدخل الكفايات في إعداد المعلمين:

عرفت برامج إعداد المعلمين العديد من التطورات، كان من أهمها اعتماد مدخل الكفايات بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي. أي اعتماد ما سيعرف "بالتربية (التدريس) القائمة على الكفايات" (Competency Based "CBTE" Teacher Education). والتي أصبحت من أبرز ملامح التربية والتي تسعى إلى إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم. الأمر الذي جعل الكثير من المهتمين لا يتحدثون عن الكفايات إلا بربطها بالمعلمين. في حين أن ما يميز مشروعنا هذا هو بالضبط فك الحصار على هذا

المفهوم وتوسيع إطار استعماله ليشمل الطلاب أيضاً ما داموا بدورهم ومن حيث المبدأ، مطالبين بتحصيل كفايات (معرفية ووجدانية ومهارية) تمكنهم من الاستمرار في الدراسة أو الاندماج في سوق العمل بل وفي الحياة بشكل عام.

لقد كانت الكفايات في بادئ الأمر تعرف بارتباطها بالقدرات المرغوبة والمطلوبة لدى المعلمين. فقد ذهب على سبيل المثال كاري بوريس Gary Borich إلى أن هناك ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين وهي: كفايات معرفية، وكفايات أدائية والكفايات النتاجية التي تؤدي إلى تحقيق نتائج معينة لدى التلاميذ.

كما تناولت باتريسياس كاي (Patricai Key) تعريف الكفايات في تقرير أعدته عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وملخص رأيها أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها.

وتعتقد سهيلة الفتلاوي (2003) "أن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة والأكثر شيوعاً. وتوصف البرامج القائمة على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب / المعلم في أثناء الإعداد، على أن يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي دلت البحوث والأدلة العملية والخبراء على أنها تستطيع أن تسهم في إعداد له يؤدي دوره بفعالية.

كما تذهب الفتلاوي إلى وجود أربعة أبعاد من كفايات المعلم، وهي:

- 1- البعد الأخلاقي: مثل التمتع بأخلاقيات مهنية عالية، العدل، الحماس، المرونة والشجاعة.
- 2- البعد الأكاديمي: ويضم الكفايات المعرفية الأكاديمية اللازمة لتمكينه من تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، مثل الإلمام بمادة التخصص، امتلاك مهارات التقصي والاكتشاف العلمي، الإطلاع على كل جديد.

3- البعد التربوي: والذي يقترب بالقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي بإتقان، لتحقيق الأهداف التربوية من مثل: تحليل محتوى المادة، تحليل خصائص المتعلم، صياغة أهداف التدريس، تحديد طرائق التدريس والتقويم.

4- بُعد التفاعل والعلاقات الإنسانية: ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية من مثل التعاون، وإقامة علاقات مع المتعلمين والقائمة على الاحترام المتبادل وتشجيع المشاركة.

وبصفة عامة يمكننا استخلاص من معظم التعريفات التي ربطت الكفايات بمجال إعداد المعلمين، بعدين رئيسيين:

البعد الأول: يتمثل في المحتوى الذي يجب أن تشمل عليه الكفايات ويضم المعارف والمهارات والاتجاهات والوظائف كنتاجات تعليمية، على المعلم أن يمتلكها ويكون قادراً على تأديتها أثناء عملية التدريس.

أما البعد الثاني فيتمثل في درجة تحديد المعارف والمهام والمهارات التي تشمل عليها الكفايات. فقد يكون تحديداً تفصيلياً سلوكياً وعلى شكل نتائج تعليمية قابلة للملاحظة والقياس وقد يكون وصفاً عاماً وفي هذه الحالة سنبتعد عن التحديد الميكانيكي الآلي، الذي يميز تفكير بعض السلوكيين المتطرفين والذين لا يتيحون حرية أكبر للمتعلم، ويعجزون عن قياس المثل العليا والقيم والاتجاهات وكل ما هو عميق في شخصية الإنسان.

### ثالثاً- معنى النظم في تكوين المعلمين :

يتبنى العديد من المشتغلين بمجال تكوين المعلمين في كليات التربية ومعاهد تأهيل المعلمين، ما يعرف بمنحنى النظم أي الأسلوب القائم على منهج النظم وتحليل النظم، حيث يتم التعامل مع أي ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملأ له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل هذا النظام. ومن هذا المنطلق المنهجي، نرى أن النظام المتكامل عامة في أسلوب النظم يتألف من أربعة أجزاء مهمة، وهي:

1- **المدخلات (Input):** وهي مكونات النظام، وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة. وتعتبر الأهداف والمواصفات وكذلك الكفايات المراد تحقيقها من المدخلات أيضاً.

وفي نظام تكوين المعلم يعتبر برنامج الإعداد والأهداف والمحتوى والأساليب والبيئة التعليمية ... الخ من مدخلات هذا النظام.

2- **المخرجات (Output):** وهي النتائج النهائية التي يحققها هذا النظام. ومخرجات تكوين المعلم هي المعلم ذو المواصفات المرغوب فيها في ضوء أهداف البرنامج.

3- **العمليات (Processes):** وهي مجموع الأفعال والتفاعلات والعلاقات التي تحصل بين مكونات النظام.

4- **التغذية الراجعة (Feed-Back):** ويمثل هذا الجزء مجموع المعلومات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعية للنظام، وهي تقدم المؤشرات حول مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، ومن خلال ذلك يمكن إجراء التغيير والتطوير.

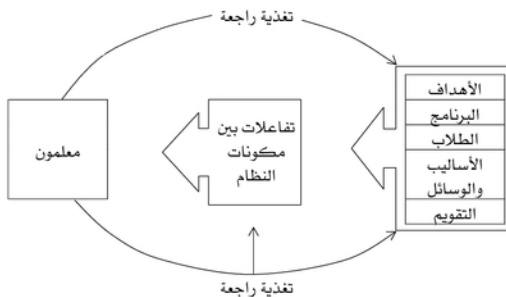


وباعتماد منهجية النظم فإن عمليات بناء برنامج المعلمين يتطلب المرور بمجموعة من الخطوات المتماسكة فيما بينها وهي ست خطوات تتدرج على الشكل التالي:

- 1- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج اعتماداً على الأدوار المرغوب فيها، والتي سيقوم بها المعلم.
- 2- صياغة هذه الأهداف صياغة سلوكية قابلة للتنفيذ والقياس والتقويم، وتوطئة لبناء البرنامج.
- 3- تجميع الأهداف السلوكية الخاصة بكل مادة دراسية وعزلها، وتوطئة لبناء المواد الدراسية التي يتألف منها البرنامج.
- 4- بناء الوحدات أو المديولات (Modules) التي تؤلف البرنامج، وتتمثل في وضع المحتوى الدراسي الذي يشتمل على المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات، وتوفير جميع المتطلبات من استراتيجيات وأساليب وتقنيات، وتحديد المعايير والظروف التي تحكم عملية الأداء ومستويات التمكن بما يكفل ترجمة الأهداف السلوكية إلى واقع دراسي.
- 5- وضع البرنامج في مرحلة التجريب الميداني الأولي للتأكد من مدى فاعليته وقدرته على تحقيق أهدافه، ووضع اليد على جوانب القصور فيه قصد تعديلها.
- 6- الاستخدام الميداني للبرنامج، وذلك بعد تعديله طبقاً لنتائج التجريب الأولى حيث يجري إنزاله إلى واقع التطبيق الميداني في المعاهد والكلليات ومؤسسات التدريب على اختلاف أنواعها" (بشارة ج، 1986).

وانطلاقاً من المعطيات السالفة الذكر نتوصل إلى خطاطة مختزلة لبرنامج تكوين المعلمين على شكل نموذج قائم على منحى النظم، يصوغه بشارة على الشكل التالي:

**نموذج مقترح لنظام تكوين المعلمين في الوطن العربي**  
**ينبني على منحى النظم**  
**(بشارة جبرائيل، 1986، ص 55)**



## رابعاً- من التكوين إلى التنمية المهنية للمعلمين :

### 1- تقديم :

إن الحديث عن المهن والوظائف في وقتنا الراهن، وكذا الحديث عن التنمية المهنية، ينبغي أن يأخذ بالاعتبار، التحديات التي تواجهها حالياً، ولعل من أهمها:

- الانفجار المعرفي والذي يعكس التقدم الكبير في المعرفة الإنسانية نتيجة ازدياد الاهتمام، على كافة المستويات، بالبحث العلمي وتطوير المؤسسات الجامعية ومراكز البحث، ونتيجة تطور وسائل الاتصال والنشر، الأمر الذي أصبح يفرض تنمية مهنية للمعلم ليواسب المستجدات في مختلف الميادين.
- التقدم التكنولوجي الهائل وتطور الابتكارات في مختلف مجالات الحياة هذا التقدم الذي أصبح يطرح قضايا فلسفية وأخلاقية خطيرة (مسألة الاستسناخ ....) كما يطرح تحديات فكرية وثقافية تجعل الكثيرين يعتقدون بأن تركيز المؤسسات التعليمية على هذه المبتكرات قد يفقد التعليم روحه وتصبح العملية التعليمية جسداً بدون روح. الأمر الذي يقتضي جعل المعلمين قادرين على فهم أسس التقدم التكنولوجي وسبل التعامل مع التكنولوجيات الحديثة وتوظيفها بالشكل الإيجابي.

كما ينبغي للتكوين المهني أن يراعي ما تعرفه مجتمعاتنا النامية من تحديات اجتماعية واقتصادية كثيرة ومنها على سبيل المثال. عدم التوازن بين الشمال والجنوب في التصنيع والإنتاج والاستفادة من الثروات وكذا الصراع المستمر في سياق ما أصبح يعرف بتحرير التجارة والعملة الاقتصادية (....) والدور الذي أصبحت تلعبه الشركات متعددة الجنسيات وانتقال الأموال (....).

كما تتمثل التحديات في التغيرات الاجتماعية السريعة والميل نحو تعقد الحياة الاجتماعية والمتمثلة في أسلوب الحياة وطبيعة العلاقات الأسرية والمهنية والاجتماعية

عموماً وأساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال وتربيتهم وتعليمهم كما شملت التغيرات طرق الأداء المهني والوظيفي وما حدث من انتقال من الحرف إلى المهن.

كما تعمقت آثار هذه التحديات بالمشاكل الاجتماعية التي ازدادت حدتها في العقود الأخيرة مثل الانفجار الديموغرافي والهجرة والبطالة والعنف والجريمة المنظمة والإرهاب .... وغيرها مما أصبح يفرض ضرورة ارتباط المناهج التعليمية وبرامج التدريب والتنمية المهنية بالتنمية الشاملة وتلبية احتياجات سوق العمل مع التوافق التام بخصوصيات الأمم وتميزها الثقافي وهويتها ومقوماتها الروحية والحضارية.

وهكذا فإن الحاجة إلى إدراج التنمية المهنية ضمن مخططات وزارات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، وتنظيم هذا النمو والتخطيط له وتوفير جميع الظروف الملائمة لحسن الإفادة من برامجه تعود إلى الأسباب التالية:

- 1- ازدياد سرعة تطور المعرفة واتساعها، الأمر الذي يدعو إلى متابعة التطور والاتساع، إذا ما أراد أن يجعل ما يقدمه متمشياً مع روح العصر.
- 2- التقدم التكنولوجي: حيث امتد التقدم التكنولوجي ليشمل العملية التعليمية وذلك باستخدام الأجهزة والوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة داخل قاعات الدراسة، ويحتاج كثير من المعلمين كما أسلفنا، التدريب على توظيفها في نشاطهم التعليمي.
- 3- ازدياد سرعة تطور الحياة في المجتمع وتجدها، وتغير مطالبها ويقتضي من المعلم أن يطور نفسه ومن معارفه ومن أساليبه حتى يؤدي دوره داخل هذا الإطار المتجدد.
- 4- تطور المجال التربوي وهو ثمرة من ثمرات التطور المعرفي والتطورات الاجتماعية، فالمناهج تتغير من وقت لآخر في المجتمعات، الأمر الذي يجعل المعلم في حاجة مستمرة إلى تجديد معلوماته وتطوير أساليبه.
- 5- تطور البحث التربوي واكتشافه لمزيد من الحقائق عن التلاميذ والمجتمع وأساليب جديدة في التدريس.

وخلاصة القول إنه في ظل التطور والتكنولوجي وما رافقه من تحديات والزيادة المتراكمة في مجال المعرفة الإنسانية، والتغير المستمر في البيئة والمهارات والكفايات المطلوبة لتنفيذ أساليب العمل المتطورة ظلت هي الأخرى تتطور بسرعة متناهية لدرجة أن المعارف والمهارات التي تسود اليوم تصبح غير مواكبة للتطور فيما بعد.

وتحرص الأنظمة والمؤسسات الناجحة إلى أن تدفع أفرادها إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعليم المستمر، وذلك بالالتحاق بالدورات التدريبية أثناء الخدمة، والبحث عن المعلومات والمهارات المتصلة اتصالاً مباشراً بأعمالهم، وإثارة الحماس الفردي لدى كل الأفراد لتعزيز مجالات البحث الملائمة التي يمكن أن تسهم في عملية التنمية المهنية.

لذلك أصبح لزاماً على مؤسساتنا المختلفة العمل على تصميم نظام مستقبلي للنمو والتدريب المهني والتعليم الفني وترقية المهارات طوال حياة الفرد فيما يعرف بالتربية المستمرة أو التربية المستدامة، وتقوم هذه الفلسفة الجديدة للتنمية والتدريب المهني على أساس إعداد لتوقع التغير في أساليب الحياة وأساليب العمل بهدف اتخاذ الإجراءات والاستعدادات لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

## 2- تعريف التنمية المهنية؛

يمكن تعريف التنمية المهنية بأنها مجموعة من الخبرات التعليمية (الكفايات والمهارات) التي يكتسبها الفرد والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته. إنه كل نشاط يزاوله الفرد أو يتلقاه أو يشارك فيه وتتجلى نتائجه بشكل إيجابي، في اكتسابه لخبرة جديدة أو تعديل سلوك وتحديث خبرة سابقة لديه وتطوير معارفه.

وهكذا وبناءً على هذا التعريف فإن مجالات التنمية المهنية تشمل جميع الأنشطة المهنية من معرفية وأدائية ومهارية ولا تقتصر على الأعمال التدريبية فقط، بل تمتد إلى القدرات الأدائية ومهارات التقييم الذاتي وتقييم الآخرين وأدائهم وإدارة الوقت والأفراد.

ويعتقد محمد البندري (1999) "أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لا تعني فقط تحسين المهارات التدريسية من خلال بعض البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وإنما تضمن تطوير قدراتهم كأفراد في جميع الجوانب التربوية والعلمية ومساعدتهم على التفاعل والتعاون كمجموعة سواء في نفس التخصص أو في التخصصات المختلفة للتوصل لحلول للمشاكل الهامة" (البندري 1999، ص 8)

وازدادت في الوقت الراهن في معظم البلدان العربية العناية بالتنمية المهنية لجميع العاملين وخاصة في مهنة التعليم باعتبارها أمراً ضرورياً، "لأنها تعني مزيداً من الكفاية في تحقيق الأهداف وقدرة أفضل على مواجهة المشكلات". كما يعكس مقدار العناية ببرامج التنمية المهنية للمعلمين في أي مجتمع من المجتمعات مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه المستقبل، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه، على اعتبار أن مخرجات النظام التربوي وفعاليتها وجودتها، ترتبط بمدى الاقتدار عند المعلمين الذين تم إعدادهم وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة. (هلال الخوالدي، 2004).

### 3- أهمية التنمية المهنية وأهدافها:

بطبيعة الحال تُحقق التنمية المهنية كثيراً من الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والنفسية. حيث تؤدي إلى زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد واحتمال ترقّيته وزيادة أجره وارتفاع مستواه. وكذلك عدم اضطراره إلى تغيير عمله بعد أن يكون قد أمضى وقتاً طويلاً به وبعد أن تكون المؤسسة قد أنفقت الكثير على تعليمه وتدريبه. وتُعد التنمية المهنية من الوسائل الناجحة لزيادة الإنتاج على المستوى الأفقي والعمودي، فعلى المستوى الرأسي يعني استغلال كل الإمكانيات المادية والبشرية الموجودة، واستخلاص كل خبراتها والاستفادة منها. أما زيادة الإنتاج على المستوى الأفقي فتعني التوسع في مصادر الإنتاج. كما يحتاج الفرد لكي ينتج إنتاجاً جيداً إلى تعلم كيفية القيام بالعمل على أكمل وجه بأقل قدر من الجهد وفي أقل مدة زمنية ممكنة مع جودة إنتاجه وارتفاع مستواه ومع المحافظة على صحته النفسية والجسمية (عيسوي، 1988، ص 129-130).

إن التطور التربوي مهما كفل له من تخطيط وإعداد مناسب لن يكون ذا

فائدة تامة ما لم تهيأ له فرص التنفيذ الممتازة في الميدان. ومن العوامل التي تدخل في الرفع من جودة التنفيذ، عملية توفير المعلم الكفاء ذي الدراية التامة بالمحتوى المعرفي والنواحي التربوية التي تتحكم في أدائه لمهامه. وهذا يتطلب من مختلف المؤسسات التعليمية أن تولي التدريب أثناء الخدمة اهتماماً كبيراً لضمان مواكبة المعلمين للتطور في مختلف جوانب المعرفة العلمية والمناهج وطرق ووسائل تدريس المواد المختلفة.

إن فترة إعداد المعلم قبل الخدمة ليست إلا نقطة بداية، وتخرجه لا يعني نهاية إعدادة، بل من المهم أن يتابع التطور العلمي والتكنولوجي، حتى يستطيع القيام بمسؤولياته، وأن يعرف مصادر النمو المهني، كما أن المعلم ينمو في مهنته من خلال عمله وممارسته لوظيفته، فالعمل الفعلي هو المجال الحي الذي يختبر فيه المعلم كل ما تلقاه من معارف ومبادئ وأساليب أثناء فترة إعدادة، ويكتشف فيه قدراته وينمي مهاراته ويكتشف مواطن القوة والضعف فيه.

وتهدف برامج التنمية المهنية إلى مساعدة الفرد على أن يكون قادر على:

- 1- مساعدة الفرد في الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته والعمل على تنميتها وتطويرها.
- 2- الاستفادة من نتائج البحوث التربوية والعلمية الحديثة كأساس لعملية تحسين وتطوير القدرات والمهارات الدراسية.
- 3- تعويض النقص وعدم الكفاءة في عملية الإعداد قبل الخدمة.
- 4- استثمار تكنولوجيا التعليم والتدريب الحديثة وتوظيفها في عملية التدريس كالأجهزة والآلات التعليمية المختلفة والوسائط التعليمية المتنوعة مثل الحقائق التدريبية.
- 5- تجديد المعلومات ومواكبة التطورات والتقنيات الحديثة لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين وصقل مهاراتهم (البندري، 1999، ص 7).

ويلخص الكلزة والشنفري أهم أهداف برامج التنمية المهنية المتعلقة بالمعلم

في ما يلي:

- 1- التعرف على التطورات التي تحدث في المجالات التعليمية.
- 2- التعرف على التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع، وكيفية الربط بينها وبين التعليم.
- 3- دراسة التغيرات التي تحدث في مجال المناهج الدراسية، والتدريب على كيفية تنفيذها على أفضل نحو ممكن.
- 4- دراسة الأساليب الحديثة في التعليم، ونتائج البحوث التربوية، وإمكانية الأخذ بها في التدريس.
- 5- دراسة بعض مجالات العمل الدراسي والتدريب على بعض مهاراته، وخاصة تلك التي لم يسبق للمعلم تعلمها.
- 6- دراسة المشكلات التي يواجهها المعلم أثناء قيامه بعمله والتعرف على وسائل مواجهتها.



### خامساً- التربية العملية ومكانتها ضمن مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين

تتشكل برامج إعداد المعلمين وتكوينهم الأساسي، في العادة، من المكونات الثلاثة التالية:

- الإعداد النظري - الأكاديمي.
- الإعداد النظري - التربوي والمهني.
- الإعداد العملي أو التربية العملية.

#### 1.1- الإعداد النظري - الأكاديمي

يهم هذا المكون مختلف الوحدات العلمية والمقررات التي تدرج في إطار تخصصي محدد، يتوجب على الطالب المنتهي للتعليم أن يكتسبها نظراً لكونها ستشكل محور عملياته التعليمية في جانبها المعرفي التلقيني. وهكذا يمكن أن يغطي الإعداد النظري - الأكاديمي مواد ومقررات من مثل: التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، الرياضيات، العلوم وغيرها والتي تشكل مختلف التخصصات التي ترتبط في العادة بالمواد التعليمية السائدة في المدارس والمؤسسات التعليمية بشكل عام.

#### 2.1- الإعداد النظري - التربوي والمهني

يشمل هذا المكون من مكونات إعداد المعلمين مختلف المواد والمقررات التي تشرف عليها الأقسام التربوية والتي تدرج في إطار التأهيل النفسي والتربوي والمهني للطلاب المعلم. هذه المواد التي تهدف إلى تكوين شخصيته وإلى إكسابه جملة من المعارف والكفايات والمهارات والاتجاهات، الضرورية لممارسة مهنة التعليم، من مثال: علم نفس النمو، علم النفس التربوي، أصول التربية، مناهج وطرق التدريس (علم التدريس)، التطبيقات التربوية، الإدارة والتشريع المدرسي، أخلاقيات المهنة.

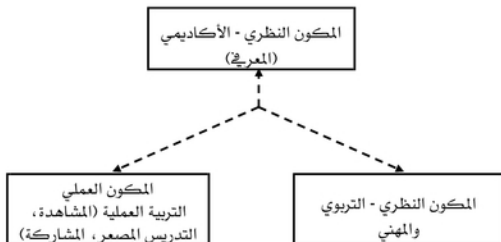
### 3.1- الإعداد العملي أو التربية العملية

يغطي هذا الجانب من جوانب تكوين المعلمين، الإعداد العملي الميداني للطلاب المعلم ويشمل ميوديالات (Modules) وأنشطة عملية أساسية في برامج إعداد المعلمين. وتسمح هذه الميوديالات للطلاب بممارسة وتطبيق ما تعلموه في المكونين الأول (الإعداد النظري - الأكاديمي) والثاني (الإعداد النظري - التربوي والمهني).

وتتضمن التربية العملية في العادة، حصصاً لزيارة المدارس ومشاهدة المواقف التعليمية داخل الفصول الدراسية، كما تتضمن حصص ومشاغل التدريس المصغر والذي يشكل محور هذا المؤلف. كما تقضي التربية العملية قيام الطلاب المتهئين لمزاولة مهنة التعليم، بإنجاز حصص عملية ومواقف تدريسية داخل الفصول وأمام التلاميذ في ظروف طبيعية - عادية (مرحلة المشاركة والممارسة الفعلية من خلال التدريس العملي).

وقبل تفصيل الحديث عن التربية العملية باعتبارها الإطار التكويني العام الذي يندرج ضمنه التدريس المصغر، نذكر بأن التمييز بين الجوانب النظرية والجوانب العملية في تكوين المعلمين هو تمييز منهجي ليس إلا، ذلك أن الترابط والتكامل بينهما، أمر لا يحتاج إلى إيضاح. كما أننا عندما نتحدث عن الإعداد العملي باعتباره تطبيقاً لما اكتسبه الطالب في الجوانب النظرية، فإن فيه أيضاً إعداداً معرفياً ونظرياً بحكم المحتويات العلمية والمعرفية التي تصاحب بالضرورة النشاط التعليمي في جميع أشكاله وأنواعه.

## المكونات الأساسية في برامج إعداد وتكوين المعلمين



## 2- تعريف التربية العملية؛

هي المكون العملي - التطبيقي من برامج تكوين المعلمين في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين. ويتضمن هذا المكون مختلف الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج هذه المؤسسات، وتهدف إلى مساعدة الطالب المعلم على اكتساب الأساليب التعليمية والكفايات والمهارات المهنية التي يحتاجها لأداء مهامه داخل الفصل وفي المدرسة.

وتشتمل التربية العملية على مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تأهيل المعلمين وتستهدف مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات والمهارات المهنية والسلوكية التي يحتاجونها للنجاح في أدائهم لمهامهم التعليمية المساندة. فبعد تحديد محتوى منهاج التربية العملية بما في ذلك الكفايات المستهدفة وألوان النشاط التدريبي والمعايير والأدوات التي ستستخدم في تقويم الطلاب نحو الأهداف المنشودة، لا بد بعد ذلك من تنظيم برنامج التربية العملية الذي يوجه النظام نحو تحقيق أهدافه (أحمد بليقس وآخرون، 1993، 16).

### 3- أهداف التربية العملية:

- تهدف التربية العملية في إطار برامج تكوين المعلمين في كليات التربية ومراكز إعداد المعلمين، إلى بلوغ النتائج التالية:
- تعمل التربية العملية على توفير الفرص المباشرة للمتدربين لتطبيق المبادئ والمفاهيم والأساليب والوسائل التربوية والنفسية التي تعلموها خلال إعدادهم المهني بالكلية أو المعهد، ثم اختبار ملاءمتها لمتطلبات المهنة.
- كما تعمل على تهيئة الفرص العملية للمتدربين لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية المناسبة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية المدرسية، ثم الاستفادة من ذلك بتطويرهم لأساليب تعليمية شخصية متكاملة تتفق مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم الفردية، وتستجيب في نفس الوقت لمتطلبات أنظمتهم التعليمية وبيئاتهم المحلية.
- تساعد التربية العملية الطلاب المعلمين في التعرف على التلاميذ في ظروف طبيعية، وملاحظتهم والاحتكاك بهم والتعرف على شخصيتهم وخصوصياتهم النفسية والسلوكية. مما يساعدهم على اكتساب القدرة على التفاعل معهم وإدراك احتياجاتهم التربوية ومشكلاتهم والتعامل معها بالشكل الملائم.
- وتساعد المعلم المتدرب في التعرف على أدوات العمل المناسبة والضرورية التي تيسر لهم القيام بالمهام الأساسية في مجال تنظيم التعلم (عمر نصر الله، 2001، ص 31).
- كما تهدف التربية العملية إلى إكساب الطالب المتعلم عملياً ويشكل مباشر، القدرة على فهم أدواره ومسؤولياته بوصفه ميسراً لعملية التعلم في ضوء ما تعلمه هو نفسه من مفاهيم ونظريات في التربية وعلم النفس.
- إكساب الطالب المعلم الكفايات والمهارات الأدائية التعليمية التي يتطلبها الأداء الناجح لأدواره التربوية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها.
- جعل الطالب المعلم يتخذ مواقف إيجابية نحو مهنة التعليم وتعزيز محبته لها ولكل ما يرتبط بها، والاقتران بأهمية مهنة التعليم والالتزام بأخلاقيات

المهنة وقواعدها والمستندة إلى قيم المجتمع ومبادئه وعاداته (أحمد بلقيس، 1993، ص 16).

- التعرف على المؤسسات التعليمية من حيث البناء والتجهيزات ومن حيث الوسائل والأدوات التعليمية والتعرف على استخدامات مصادر التعلم والمكتبات المدرسية.
- التعرف على الأنشطة اللاصفية (الرياضية والثقافية والاجتماعية والتطوعية) والمشاركة في إعدادها وتنظيمها. وإدراك العلاقة التفاعلية بين المهام التعليمية والمهام غير التعليمية.

#### 4- خطوات إنجاز برامج التربية العملية:

- تتضمن برامج التربية العملية بشكل عام وكما تطبق في العادة في كليات ومعاهد تكوين المعلمين، ثلاث خطوات رئيسية وهي:
- التحصيل النظري.
  - الملاحظة والمشاركة الموجهة.
  - الانخراط الكامل في النشاط التعليمي.

#### الخطوة الأولى: التحصيل النظري

تعني هذه الخطوة العمل على اكتساب الطالب المعلم المعلومات النفسية والتربوية المرتبطة بمختلف جوانب النشاط التعليمي كما يمارس في الفصول والمدارس. ويتم الاكتساب في العادة من خلال مجموع النشاط التدريبي الذي يتعاون على تحضيره وإنجازه كل من المدرس والطلاب المعلمين سواء داخل الكلية أو داخل المدارس المتعاونة والمتمثل في المحاضرات وورش العمل والمشاغل وإعداد الأبحاث والتقارير وتطبيق أدوات الملاحظة والتقويم والإنجاز الميداني<sup>(\*)</sup>.

(\*) نذكر أننا خصصنا الفصل الخامس لتفصيل الحديث عن أدوات (شيككات) الملاحظة والتقويم والتي تستخدم سواء في التدريس المصغر أو في غيره من مكونات التربية العملية وتطبق في العادة بكليات ومعاهد إعداد المعلمين في الدول العربية وغيرها.

ويعتقد أحمد بلقيس (1993) أنه ولنجاح هذه الخطوة من خطوات الإعداد العملي "ينبغي أن يحرص الطلاب المعلمين على الإفادة القصوى من ألوان النشاط المتاحة، وأن يقوم المعلمون بتزويد الطلاب المتدربين بالوسائل والأدوات المناسبة، اللازمة لتدوين ملاحظاتهم ومشاهداتهم والأجهزة والمواد التي تمكنهم من الحصول على المعلومات والخبرات التي تلزمهم، كما ينبغي أن تسير ألوان النشاط المختلفة وفق خطة دقيقة تضمن التكافل بين المشاهدات الميدانية والأفكار النظرية".

ويتوقع أن يخرج الطالب من هذه المرحلة وقد أصبح قادراً على استدعاء المعارف النظرية المكتسبة واستخدامها في فهم وتفسير ما يشاهده من نشاط تربوي تعليمي في المدارس التطبيقية.

### الخطوة الثانية: الملاحظة والمشاركة الموجهة

تتمثل هذه الخطوة في بداية الانخراط الفعلي في النشاط التعليمي لغاية اكتساب الكفايات والمهارات الأدائية الضرورية لنجاحه. كما أنها تشكل أولى الخطوات في اتجاه توظيف المعلومات النظرية التي تم اكتسابها في الخطوة الأولى. هذا وتتجزئ في العادة هذه الخطوات من خلال زيارات المدارس والفصول والقيام بملاحظة المواقف التعليمية. كما تتجزئ من خلال المشاغل وكذا حصص التدريس المصغر والتي تنظم في العادة داخل حجرات ومخابر كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين.

ومن أمثلة الأنشطة التدريبية في هذه المرحلة ما يلي:

- المشاركة الجزئية في ألوان النشاط المدرسي داخل حجرات الدرس، كالمشاركة في ضبط دوام الطلاب وأعمال المناوبة وإعداد الوسائل التعليمية وتصحيح أعمال الطلاب والاختبارات والإشراف على الأعمال الصفية والتعيينات المنزلية.
- المشاهدة المنظمة للتعليم الصفّي باستخدام طرائق معينة تتصل بالمقررات المختلفة (مواقف كاملة)، والمشاركة في تقييمها ونقدها والعمل على تطويرها.

- الأداء الموجه لكفايات ومهارات التعليم وطرائقه وتقنياته تحت إشراف المعلمين المختصين، للموضوعات المقررة داخل الكلية في مختبرات التدريس المصغر والتربية العملية أو في المدارس التطبيقية (المتعاونة).
- الدروس التطبيقية العملية التي يقوم الطلاب المعلمون بتنفيذها سواء أكانت لمواقف كاملة أم مصغرة (حصص التدريس المصغر)، والتي يجري تنفيذها. بالتعاون بين الطالب المعلم والمدرسين المتعاونين الآخرين.
- التدريب العملي على إعداد بعض المهام الداعمة كإعداد الدروس والوسائل السمعية والبصرية، وتصميم المواقف والخبرات التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وإعداد الاختبارات وإجرائها وتصحيحها، وتسجيل النتائج في السجلات المناسبة، واقتراح العمل العلاجي المناسب في ضوء نتائج الاختبارات.
- التوظيف العملي لوسائل سمعية بصرية مختارة لخدمة أهداف سلوكية تعليمية محددة، وذلك تحت إشراف المعلم أو مشرف التربية العملية أو غيره من ذوي العلاقة (أحمد بليقيس وآخرون، 1993، ص 51)

### الخطوة الثالثة: الانخراط الكامل في النشاط التعليمي

ينتقل الطالب المعلم بعد الخطوتين السابقتين، إلى خطوة الانخراط الكامل في العملية التعليمية، بحيث تتيح له برامج التربية العملية في هذه المرحلة، مسؤولية إعداد وإنجاز المواقف التعليمية والاتصال مع الطلاب في المدارس وداخل الصفوف، ليس باعتباره متدرباً، بل بصفته المعلم الفعلي المسؤول عن التحضير وإدارة الفصل وإنجاز الدروس وتقويم حصيلة التعليم.

وفي هذه المرحلة وهي مرحلة التأهيل الحقيقي حيث يندمج الطالب المعلم اندماجاً تاماً في النشاط التعليمي، يفترض أن يكون قد حصل العديد من الكفايات التدريسية وأتقن العديد من المهارات واكتسب العديد من الاتجاهات والمسلوكيات وأن يكون قادراً على توظيفها على أحسن وجه لمواجهة فصول حقيقية وطلاب حقيقيين. كما يكون قادراً بواسطة التعلم الذاتي، على تطوير ما اكتسبه لأداء مهامه التربوية والتعليمية على خير وجه.

## التدريس المصغر وتكوين المعلمين

- أولاً- التعريف بالتدريس المصغر. 
- ثانياً- نشأة التدريس المصغر. 
- ثالثاً- أسس التدريس المصغر. 
- رابعاً- أهمية التدريس المصغر وأهدافه. 
- خامساً- وصف الطريقة. 
- سادساً- مكونات التدريس المصغر. 
- سابعاً- المهارات الأساسية لبرنامج التدريس المصغر. 
- ثامناً- مخبر التدريس المصغر وتجهيزاته. 



## التدريس المصغر وتكوين المعلمين

- أولاً- التعريف بالتدريس المصغر. 
- ثانياً- نشأة التدريس المصغر. 
- ثالثاً- أسس التدريس المصغر. 
- رابعاً- أهمية التدريس المصغر وأهدافه. 
- خامساً- وصف الطريقة. 
- سادساً- مكونات التدريس المصغر. 
- سابعاً- المهارات الأساسية لبرنامج التدريس المصغر. 
- ثامناً- مخبر التدريس المصغر وتجهيزاته. 

فهي عشر دقائق، تتلوها مشاهدة ومناقشة تستغرق ما بين 5 إلى 10 دقائق أخرى. ويمكن بذلك تدريب أفراد المجموعة في ساعتين فقط.

### ثانياً- نشأة التدريس المصغر:

يمكننا اعتبار 1963 سنة ميلاد هذه الطريقة، والتي ستشهد إحداث أول مخبر للتعليم المصغر بقسم إعداد المدرسين بجامعة ستانفورد الأمريكية.

لقد واجهت قسم إعداد المدرسين بهذه الجامعة مشكلة نفور المجازين المتهين للتعليم، من الدراسة في القسم للحصول على شهادة التأهيل التربوي، مما دفع ببعض أساتذة هذا القسم للبحث عن وسائل تشبع احتياجات المتدربين وتحبب إليهم حصص التأهيل لمزاولة التدريس.

وبخصوص خلفيات ميلاد هذه الطريقة، يذهب واصف عزيز (1999)، إلى أن نشأة التدريس المصغر "تعود إلى الاعتقاد الذي كان سائداً بين خريجي الجامعات في الستينات من القرن الماضي ونجاحهم في كليات الآداب بالولايات المتحدة، أنهم لم يستفيدوا من الدراسات التي تلقوها لإعدادهم لمهنة التدريس. وقد كان ذلك رأي ألين Allen أحد الرواد الأوائل للتدريس المصغر". وكان المعلمون ينتقدون ما نالوه من تعليم خلال إعدادهم للخدمة أو أثناء الخدمة واعتبروه مسئولاً عن عدم تزويدهم بالمهارات اللازمة لضمان وصول تلاميذهم إلى مستوى التحصيل المطلوب. ولعل أهم مبررات تلك الانتقادات تكمن في ميل النموذج التقليدي في إعداد المعلمين إلى اللفظية والاهتمام بالناحية المعرفية، فضلاً عن انعدام التكامل بين الدراسات النظرية والخبرات العملية والجانب التجريبي. "فوجه النقد إلى التربية العملية لعدم كفايتها، واقترن ذلك بما اعترف به بعض الباحثين التربويين أن البحوث التي جرت على مدى نصف قرن عن التدريس وعن التعلم، لم يكن لها أدنى تأثير في ما يجري... داخل الفصل من تفاعل.

كما اتجه ماكيدونالد (1973)، وهو الشخص الثاني الذي كان له الفضل في إنشاء التدريس المصغر، إلى البحث في أسسه النظرية، ورأى أنه ينبغي أن ينظر إلى برامج إعداد المعلمين على أنها نظم لتعديل السلوك، جرى تصميمها لتعديل النظم المعقدة للسلوك حتى تتناسب مشكلات التعلم المتنوعة.

## أولاً- التعريف بالتدريس المصغر<sup>(\*)</sup>

إن التدريس المصغر هو طريقة تهدف إلى تبسيط التعقيدات الموجودة في عمليات التعليم والتعلم العادية. إذ يقوم المتدرب بأنشطة في مواقف جزئية وبتركيز كبير، حيث عدد الحاضرين أقل، والزمن المتاح هنا أقل من الدرس، ويتناول مهمة تدريسية محددة مثل مهارة: التمهيد للدرس ومهارة الأسئلة وإدارة المناقشة.

كذلك التدرب على اكتساب استراتيجيات من استراتيجيات التدريس، مثل اتخاذ القرارات التدريسية واستخدام مواد تدريسية وإدارة الصف.

في هذا النوع من التدريب يتم تسجيل الدرس بواسطة الفيديو أو المسجل، وذلك لتوفير فرص أمام المتدرب لمراجعة ما قدمه فوراً أو بعد فترة، لملاحظة أخطائه، أو تقدمه. هذه المراجعة قد تكون فردية أو جماعية، ويمكن أن يقوم أعضاء الفريق المتدرب بتدوين ملاحظاتهم كتابة أو باستخدام شبكة ملاحظة، وبإمكانهم تسجيل التفاعل التواصلي اللفظي الذي يتم في أثناء التدريب. عادة ما تستخدم لكل جزئية من الجزئيات الموضوعية في خطة التدريب بطاقة ملاحظة خاصة بالمهمة التدريسية ويفسح المجال فيها لإبداء رأي الملاحظ.

وتساعد التغذية الراجعة للمتدرب في إعادة بناء الدرس، كما أنها تبقى مادة توثيقية (أرشيفية) يمكن أن تستخدم في تدريب معلمين جدد. هذه المراجعة مستدامة حتى يستقيم الدرس أو المهمة التدريسية، ليصل المتدرب إلى مستوى الإتقان.

إن المجموعات الصغيرة من المتدربين، التي تحضر الدرس في أسلوب التدريس المصغر، لا تتجاوز ما بين 8-10 طالب - معلم، أما فترة تقديم الدرس

---

(\*) اعتمدنا في هذا الفصل والفصل الموالي، أساساً على كتاب أ.د. محمد الدريج: "مدخل إلى علم التدريس" منشورات دار الكتاب الجامعي، العين (2003).

ونظر إلى التدريس المصغر على أنه نموذج جيد للأساليب الفنية لتعديل السلوك بل وسيلة أساسية لتسهيل التحكم في السلوك. (واصف عزيز، 1999).

وكان منطلق معظم البحوث حول هذه الطريقة التساؤل التالي: هل نستطيع أن نخلق موقفا تعليميا مثيرا أشبه ما يكون بالصدمة، من شأنه أن يبرز تعقد العملية التعليمية ويولد لدى الطلاب المتدربين على التعليم، الرغبة في اكتساب تقنيات التعليم الضرورية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ابتكر أصحاب التجربة موقفا يستلزم أربعة طلاب يقوم كل منهم بدور الطالب النموذجي، وتطورت هذه التجربة حتى ظهرت الحاجة إلى "مختبر التدريس المصغر" والذي سينشأ بجامعة ستانفورد عام 1963. وفي هذا المختبر ولدت أسس هذه الطريقة: يعلم الطلاب المتدربون دروسا مدتها قصيرة لطلاب عاديين. وبعد الدرس مباشرة، تعقد جلسة مناقشة ونقد وتقييم يحاول الأستاذ المشرف خلالها أن يسترجع مع المتدربين، صورة للدرس المقدم، وبعد ذلك يستطيع هؤلاء أن يعاودوا الدرس أمام مجموعة أخرى من الطلاب، وتلي ذلك أيضا جلسة مناقشة ونقد وتقييم. (عبد الله عبد الدايم، 1981).

وبالإضافة إلى البحث الأساسي الذي أجري في جامعة ستانفورد ظهرت جهود في معاهد أخرى. فمثلا قام المخبر التربوي ببركلي بجهود للتطوير وصلت لدرجة وضع مقررات تعليمية قصيرة معدة لاكتساب المدرس المهارات السلوكية المرغوبة.

كما واكب كل ذلك، دراسات تناولت هذه الطريقة بالبحث والتجريب، ومن بين هذه الدراسات دراسة أجريت في جامعة كاليفورنيا توصلت إلى إدماج التدريس المصغر وتحليل التفاعلات في برنامج لإعداد المدرسين وقد أدى هذا البرنامج إلى تغيير ملحوظ في سلوك المدرسين، حيث أن المجموعة التجريبية:

- 1- أظهرت قدراً أكبر من المعرفة بالعادات الشخصية والطرق المميزة لهم، سواء في الكلام أو السلوك أو الأسلوب.
- 2- أثبتت زيادة في المعرفة بالأفعال الخاصة بالتدريس، وخاصة من النمط غير اللفظي.

## 1- تفكيك العملية التعليمية:

من أهم ما يميز هذه الطريقة، العمل على تحليل وتفكيك العملية التعليمية، على أن هذا التحليل ينصب بالدرجة الأولى على نشاط المدرس فيقسمه إلى مهام ومهارات سلوكية مثل: التحليل، التركيب، العرض، الربط، طرح الأسئلة، استعمال السبورة، التشخيص وغيرها.

إن المدرس، كما هو معلوم، يقوم في أدائه التربوي - التعليمي، بمجموعة من المهام لتحقيق أهداف الدرس، وهذه المهام هي عبارة عن قابليات وتقنيات أي مهارات تعليمية تؤلف النشاط التربوي للمدرس أثناء إنجازه للدروس.

وإذا كانت هناك رغبة في تغيير سلوك المدرس وتطويره، فإن التركيز في التدريس المصغر يتم على أنماط معينة من السلوك بدلا من توزيعه على العملية التعليمية بشكل عام. وهذا التركيز يقتضي بطبيعة الحال "تجزئة" عمل المدرس إلى مجموعة من الكفايات والمهارات.

## 2- تصغير الموقف التعليمي:

كما يركز التدريب في التدريس المصغر على تبسيط الموقف التعليمي بالتقليل من تعقيداته، حتى يسهل على المتدرب مواجهته بنوع من الاطمئنان والثقة في النفس، ويشمل هذا التبسيط تقليص مختلف الجوانب وخاصة:

- الأهداف.
- حجم الفصل.
- مدة الدُرُس.
- المحتوى.
- المهارات.
- توجيه الحوار.
- ... الخ.

إذ المطلوب من المتدرب في حصص التدريس المصغر، الاكتفاء بأداء مهارة

واحدة أمام عدد محدود من الطلاب وفي موضوع محدد وخلال فترة قصيرة من الزمن. الأمر الذي يمكنه من قدر من التركيز ويكسبه نوعاً من الاطمئنان، كما يمكنه من التدرج في التكوين فلا يوضع المتدرب مباشرة أمام قسم حقيقي ولا يواجه منذ الوهلة الأولى بتحمل مسؤولية الفصل كاملة، بل يتم، من خلال حصص التدريس المصغر، إعدادة فكرياً ومهنيًا. كما يمكن هذا الأسلوب من احترام الوتيرة الشخصية لكل متدرب ولا استعداداته الفردية، مما يساعده على إزالة حالة الخوف التي عادة ما تصاحب المبتدئين وتقلقهم.

### 3- المشاهدة والتقييم الذاتي:

تمكن الأدوات المستعملة في مخابر التدريس المصغر وبخاصة أدوات التسجيل التلفزي من المشاهدة الذاتية، أي تمكن المتدرب من ملاحظة أدائه والحكم عليه وتقييم أخطائه. إن مواجهة الذات تتيح تحسين السلوك بعد ملاحظته مما لا يتأتى إلا بواسطة تقنيات التسجيل.

ولابد من الإشارة بخصوص هذا الأساس الهام أن تقويم الأداء يجب أن يكون عملية مستمرة. لذلك فإن الملاحظات التي قد يوجهها المراقبون التربويون (المفتشون أو الموجهون) للمدرس، لا تكون كافية دائماً وقد تأتي متأخرة. ولذلك فإن تحسين المدرس لأدائه نتيجة لتقويمه الذاتي قد يكون أفضل من تحسينه نتيجة مراقبة مبهترة أو متسرعة.

إن ترسيخ هذا الاتجاه، بفضل أساليب المشاهدة الذاتية التي توفرها تقنيات التدريس المصغر، وتقويته لدى المدرسين، من شأنه أن يعزز لديهم ميلاً قوياً نحو المراقبة الذاتية والتقييم والتحكم الذاتي، مما يرفع لا محالة من مستواهم العلمي والمهني.

### 4- أهمية التغذية الراجعة (الفيديباك):

يرتبط هذا الأساس بالخاصية السابقة ذلك أن الفيديباك يقترن بالتقويم الذاتي ومواجهة المتدرب لذاته بعد مشاهدته للتسجيل الصوتي والمرئي لإنجازه.

ويعني الفيديباك العملية التي يتوصل من خلالها الفرد (أو النظام) المعلومات

- 3- اكتسبت عمقا في التبصر بالأنشطة المتبادلة بين الطلاب داخل الفصل.
- 4- أثبتت معرفة أوسع بمشاكل التوزيع الزمني في برنامجهم التدريسي (جيمس أوليفرو، 1978).

وستنتشر هذه الطريقة في معظم الأرجاء، وستوظف في بعض مؤسسات تكوين الأطر بالدول العربية مثل المغرب، منذ أوائل السبعينات، خاصة في كليات التربية، حيث ستعرف العديد من التعديلات سنعمل على استعراضها في العناوين اللاحقة.

### ثالثاً- أسس التدريس المصغر.

التدريس المصغر طريقة خاصة من طرق تكوين وإعداد الأطر وخاصة أطر التعليم، تقوم على تفكيك العملية التعليمية وتحليل أداء المدرس (أو الطالب - المدرس) إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويتها لديه حتى يصير قادرا على تأدية عمله على أحسن وجه.

وتسمية هذه الطريقة بالتدريس المصغر يعنى أنها تعتمد تحديد الموقف التعليمي المتعلمة المصغر، سواء في حجم الفصل (من حيث عدد

عن أدائه، ويتبين من خلالها مدى اقترابه أو ابتعاده عن المستوى المطلوب، مما يمكنه من إعادة النظر في نشاطه وتصحيح مساره كلما اقتضى الأمر ذلك. إن الفيدباك نشاط تقويمي ضروري لتحسين الأداء، حيث أنه يساعد على تعزيز الأنماط المرغوبة وهجر الأنماط غير المرغوبة في السلوك التعليمي، إنه يعنى، ببساطة، تمكين المدرسين أثناء تدريبهم، من معرفة نتائج عملهم. فالأسئلة والدلالات البصرية والاستبيانات التي يستخدمها المدرس لقياس الأداء (...) ما هي إلا مصادر مباشرة للتغذية الراجعة. لذلك فإن التدريس المصغر يوفر الظروف الملائمة للحصول على الفيدباك (التغذية الراجعة) المناسب من طلابهم.

#### رابعاً- أهمية التدريس المصغر وأهدافه

- 1- نشأت أهمية التدريس المصغر من الشكوى من أن خريجي كليات الآداب في الولايات المتحدة الأمريكية لم يستفيدوا من الدراسات التي تلقوها لإعدادهم لمهنة التدريس. (واصف عزيز، 1999) (\*)
- 2- هذه الشكوى يمكن تعميمها على الكليات في جامعات العالم كله. ولقد اكتشف أن مخرجات كليات التربية التي أنيط بها إعداد المعلمين ليست أفضل حالاً عندما كانت تعتمد النماذج التقليدية في الإعداد.
- 3- صرخة المعلمين بأن إعدادهم قبل الخدمة لا يتضمن تزويدهم بالمهارات اللازمة لضمان إتقانهم لها ومن ثم وصول تلاميذهم إلى مستوى الفهم والتحصيل المطلوبين.
- 4- غياب الجانب المهاري المهني في برامج إعداد المعلمين القديم، وغلبة الناحية اللفظية دون التطبيقية على برامج الإعداد.
- 5- عدم إلاء البرامج السابقة في كليات التربية لموضوع التفاعل الصفّي كبير اهتمام.

(\*) واصل عزيز: "التدريس المصغر وتعليم الأقران، مشروع تدريب المعلمين الجدد غير التربويين"، القاهرة، 1999، ص 17-19.



- 6- كما يرى جيج (1963) أنه لا بد من محاولة فهم للظواهر المعقدة لعملية التدريس وتجزئتها إلى مهمات صغيرة ومحاولة إكساب هذه المهمات للطلاب المعلم في فترة الإعداد.
- 7- يرى ماكدونالد (1973)، أنه ينبغي النظر إلى برامج إعداد المعلمين على أنها نظم لتعديل السلوك جرى تصميمها لتعديل النظم المعقدة للسلوك حتى تناسب مشكلات التعلم المتنوعة، والتدريس المصغر مناسب لهذا الغرض.
- 8- التدريس المصغر وسيلة عملية ومعملية تنمي مهارات تدريسية مستهدفة، وقد أثبتت الدراسات جدوى هذا النوع من التدريب في إكساب المتدربين مهارات تدريسية محددة يصاحبها تغيرات في السلوك وهي جميعاً ضرورية في الحياة المهنية للمدرس داخل الصف الدراسي.

### الأهداف:

ويقدم من جهة أخرى، جيمس أولفرو (1978) أهداف التدريس المصغر وأهمية ما يوفره من تغذية راجعة والتي يمكن تلخيصها على الشكل التالي:

#### 1- تهيئة موقف التعلم:

المقصود من تهيئة موقف التعلم الإجراءات التي يقوم بها المدرس مع طلابه من تمهيد في مستهل الدرس، لإعدادهم فكرياً للانتباه والتفاعل مع المدرس.

وتشير كثير من الأبحاث إلى أن نجاح المدرس في هذه الإجراءات له أثر كبير في نجاح الدرس ككل. ويمكن أن يقوم التدريس المصغر بتدريب الطلبة - المعلمين على تهيئة موقف التعلم، مما سيكون له بالغ الأثر في الرفع من مستوى تدريسهم بعد تخرجهم.

#### 2- الكفاءة في استخدام الأسئلة:

ما يساعد الطلاب على الاندماج في الدرس بحيوية ونشاط، قدرة المدرس على الصياغة الجيدة للأسئلة وقدرته على توجيه أسئلة مثيرة ومناسبة في الوقت ذاته لمستواهم الفكري. ولذلك تعتبر هذه القدرة من مهارات التدريس الأساسية (انظر "مهارات الأسئلة" في نهاية الفصل القادم).

هذا وتمكن تقنية التدريس المصغر من التدريب على هذه المهارة وتحصيلها من طرف المتدربين.

ويعتقد جيمس أولفرو أن المدرسين المبتدئين يميلون لتوجيه أسئلة قد تكون غاية في العمومية لدرجة أنها تصبح غامضة، وتستحيل الإجابة عنها. أو غاية في التخصص لدرجة أنها تحتاج لكلمة واحدة في الإجابة عنها، وهو نوع من الأسئلة يصبح مصدر تعجيز للطلاب فينفرهم من التحصيل. "ولذلك تم ابتكار تدريبات تعمل على اكتساب كفاءة في إعداد واستخدام أسئلة للحقائق، والمفاهيم، واستثارة التفكير، واستثارة المناقشة لاستخدامها في مختبر التدريس المصغر. وللقيام بذلك تسير العملية في خطوات، فأولاً يتعلم المدرس الطرق الصحيحة لصياغة الأسئلة، ثم يلاحظ عروضاً لأشرطة الفيديو تبين التطبيق العملي الماهر، وبعد ذلك، يطبق المدرس هذه الطرق في فترات التدريس المصغر. وبمشاهدة المدرس لتسجيل أدائه على أشرطة الفيديو يمكن مساعدته على تصحيح استجاباته الخاطئة وتثبيت ممارساته الصحيحة" (جيمس أولفرو، 1978).

### 3- التعرف على مدى انتباه الطلاب والقدرة على إثارته:

يمكن التدريس المصغر المتدربين من التمرن على ملاحظة مدى انتباه الطلاب للدرس ومدى تتبعهم لخطواته، مما يجعلهم أكثر حساسية لسلوكهم داخل الفصل.

"فالمدرس الخبير الناجح سريعا ما يلاحظ عن طريق الدلالات البصرية علامات الشغف أو الملل أو الفهم أو الارتباك، لأن التعبيرات التي تظهر على الوجه واتجاهات الأعين وميل الرأس والوضع الجسمي، تقدم دلالات تتكرر كثيرا، مما يجعل من الممكن للمدرس الماهر تقويم أداء فصله تبعا لردود فعل طلابه، فيستطيع آنذاك تغيير سرعته، وتنويع الأنشطة، وتقديم استراتيجيات جديدة في تدريسه تبعا لمقتضى الحال، والتحسين في نوعية تدريسه" (جيمس أولفرو، 1978).

#### 4- التحكم في المشاركة:

تمكن الحصص المسجلة في مخبر التدريس المصغر بما تمتاز به من تبسيط واختصار للعملية التعليمية، من جعل المدرس في وضع يمكنه من التحليل البطيء والهادف لأنواع التفاعل المتبادل بين المدرس وطلابه وبالتالي اكتسابه للعديد من الأساليب لتشجيع سلوك الطلاب والتحكم في مشاركاتهم. إذ يعتبر التحكم في مشاركة الطلاب من المهارات المهمة في التعليم الجيد. فعندما يكتسب المدرس دربة على الإنصات لتدخلات الطلاب وتوجيهها وكذا التحكم في سير المناقشة والليونة في استخلاص نتائجها ثم الدفع بها إلى الأمام... والإدراك الجيد لأفكار الطلاب وتعليقاتهم ثم السرعة في توظيفها في سياق الدرس أو تصحيحها... فإنه يكون قد خطا خطوات هامة نحو النجاح في تعليمه.

#### 5- استخدام التعزيز (الثواب والعقاب):

لا أحد يشك في قيمة التعزيز (التحفيز) وخاصة الإيجابي منه، في تسهيل عملية التعلم لدى الطلاب وفي ترسيخ السلوكيات العقلية والوجدانية والجسمانية المرغوبة. إن اكتساب المدرس لمهارة استخدام التعزيز واكتسابه معرفة بطرق العقاب والثواب الملائمة، يعد غاية في الأهمية في برامج التدريب وتكوين الأطر التعليمية، لذلك فإن التدريس المصغر يسهل، بما يتوفر عليه من تقنيات وأجهزة...، إمكانية استيعاب معنى التعزيز من طرف المتدربين والتعود على استخدامه بأكبر قدر من الفعالية والموضوعية وفي ظروف مصطنعة وبمبسطة لكنها قريبة جداً من الظروف العادية للتعليم داخل الفصول.

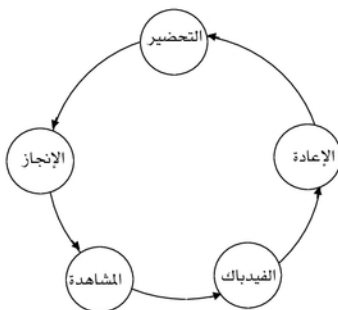
#### خامساً- وصف الطريقة:

سنقدم فيما يلي وصفاً عاماً لأهم المراحل والخطوات المتبعة عادة في التدريس المصغر، على أن نفصل الحديث عنها عند استعراض بعض التجارب التي أنجزت حول هذه الطريقة وبعض تطبيقاتها في بعض الأنظمة التعليمية العربية والأجنبية.

يمكن تلخيص المراحل التي يقطعها مستعملو التدريس المصغر في الخطوات التالية:

- أ- التحضير.
- ب- الإنجاز.
- ج- المشاهدة.
- د- الفيدباك.
- هـ- الإعادة.

ونشخص هذه الخطوات في الخطاطة التالية:



خطاطة بمسار التدريس المصغر

## 1- التحضير والتهيؤ:

تتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- أ- يقوم الأساتذة المؤطرون في البداية بحصة نظرية لتقديم التدريس المصغر والتعريف بأسسه وأهدافه ووجه الاستفادة منه في التأهيل المهني للطلبة المتدربين. ويجيبون عن التساؤلات التي يطرحها هؤلاء حول مختلف جوانبه وكذا حول تقنياته ووسائله... الخ.
  - ب- يقوم المتدربون صحبة الأساتذة المؤطرين بالتعرف على مخابر التدريس المصغر وما تتضمنه من أجهزة ومعدات للاستئناس بها وبأسلوب عملها. كما يشاهدون على جهاز التلفزة أشرطة من حصص نموذجية تم الاحتفاظ بها في خزانة شعبة الوسائل التكنولوجية.
  - ج- تحديد الأهداف الإجرائية وربطها بالمهارات التي يتم الاتفاق عليها لتشكيل محور التدريب في التدريس المصغر، وإعداد لوائح بتوزيع الطلبة على جداول زمنية تبين تاريخ التسجيل وساعته ومستوى الطلاب والمهارات التي سينجزونها وكذا محتوى الدروس وما إلى ذلك.
  - د- إعداد وتوزيع استبيانات الملاحظة والتقويم والتي توزع سواء على الطلبة المتدربين لتقويم زملائهم أو على الطلاب لإبداء رأيهم في الإنجاز، وذلك بعد كل تسجيل<sup>(\*)</sup>.
  - هـ- عرض وتقديم للمهارة أو للكفاية وذلك بتوزيع مطبوع على المتدربين يعرف بها ويبين أهميتها ومكانتها ضمن بقية عناصر العملية التعليمية. كما يحدد مدة الإنجاز وأسلوب التنفيذ.
- وقد يلجأ الأستاذ المؤطر إلى عرض شرائط بمهارات سبق تسجيلها في السنوات الماضية، كمنطلق للنقاش وكمراجع يساعد المتدربين على تحضير مهاراتهم.

(\*) راجع الفصل الخامس حول شبكات ملاحظة وتقويم العملية التعليمية وتوظيفها في إعداد المعلمين.

وينبغي أن تسبق هذه الخطوة يوم التسجيل بأسبوع على الأقل، مما يوفر للمتدربين الوقت اللازم للتحضير الكتابي لحصصهم والاستعداد للتسجيل.

و- استدعاء، يوم التسجيل، العدد الكافي من الطلاب المتطوعين سواء من المدارس الابتدائية أو الثانوية (حسب المستوى المرغوب) بعد أن يُخبروا ويهيئوا. وبعد أن تكون الإجراءات الإدارية قد استكملت بالاتفاق الكامل مع مدراء ومعلمي المؤسسات التعليمية التي ستشارك في العملية، ونشير هنا إلى أنه وعند تعذر إحضار الطلاب، يلعب المتدربون أنفسهم دور الطلاب.

## 2- الإنجاز والتسجيل:

بعد مرحلة التحضير تأتي مرحلة التنفيذ، حيث يتقدم المتدربون واحداً تلو الآخر، لإنجاز المهارة وتسجيلها أمام عدد من الطلاب يتراوح ما بين أربعة وستة. ويتم التسجيل بالوسائل السمعية - البصرية المتوفرة وخاصة جهازي الكاميرا والمنطوسكوب (الفيديو).

ويوزع كل متدرب استبيانات خاصة بالطلاب وأخرى خاصة بزملائه المتدربين لإبداء رأيهم حول مدى توفقه أم لا في إنجاز دريسه. وستشكل هذه الاستبيانات منطلقاً للحوار والنقاش الذي يتلو مرحلة المشاهدة وستعتبر مادة هامة للتقويم ولتكوين الفيدباك أي التغذية الراجعة. (انظر النموذجين أدناه من نماذج الاستبيانات المستعملة بهذا الخصوص في بعض مؤسسات تكوين المعلمين).

## 3- المشاهدة والمناقشة:

بعد الانتهاء من التسجيل وانصراف الطلاب، تعاد التسجيلات وتشاهد وبعدها يفتح الأستاذ المؤطر النقاش حول كل حصة مسجلة، وعادة ما يناول الكلمة للمتدرب صاحب الحصة قبل أن يناولها لبقية زملائه. على أن أهم ما يتم التركيز عليه في جلسات المناقشة هو مقارنة نوايا (أهداف) المتدرب والذي عبر عنها كتابة في بطاقة التحضير وبين إنجازاته الفعلية. كما تتناول المناقشة جوانب أخرى من الأداء مثل: حركات المتدرب وتثقلاته وصوته، كما تتناول

مسائل متعلقة بمحتوى المهارة وكذا بأسلوب أدائها وجوانب القوة والضعف في هذا الأسلوب.

#### 4- التغذية الراجعة (الفيديباك) والتقويم:

سبقَت الإشارة إلى أن من أهم الأسس التي يبنى عليها التدريس المصغر ما يسمى بالفيديباك أو التغذية الراجعة. ومعلوم أن ظروف التسجيل وكذا طبيعة الأسئلة والأجوبة التي يتلقاها المتدرب من الطلاب والدلالات البصرية والآراء المعبر عنها في الاستبيانات وغيرها من المؤشرات، تمكن المتدرب من تقويم ذاتي لأدائه وتكوين تغذية راجعة مناسبة تسهل عليه إدراك مكان القوة والضعف فيه.

ولا بأس أن نشير إلى أن الأستاذ المؤطر يمكن أن يعتمد كل تلك الدلالات والمؤشرات لتقويم المتدربين. ولكن الميل السائد، هو اعتماد مدى تقدم المتدرب وتطور مستواه من أداء إلى آخر.

## التدريس المصغر

## مهارة الأسئلة

## استبيان موجه للطلاب

اسم المتدرب: ..... جنس الطالب: ذكر: .....  
 عنوان الدُرِّيس: ..... أنثى: .....  
 تاريخ الدرس: ..... الصف: .....

نطلب منك أن تجيب عن هذه الأسئلة بكل صراحة، وبوضع دائرة حول الرقم المناسب لجوابك.

معنى الأرقام الموجودة من 1 إلى 5:

- 1- ضعيف. 2- أقل من المتوسط. 3- متوسط.  
 4- مستحسن. 5- جيد.

1- هل وضع الأستاذ أسئلة أثارت انتباهك منذ البداية؟  
 1 2 3 4 5

2- هل تأكد الأستاذ عن طريق الأسئلة من مدى فهمك للدُرِّيس؟  
 1 2 3 4 5

3- هل تناقش معك الأفكار والآراء التي أدليت بها؟  
 1 2 3 4 5

4- هل استخرج معك خلاصة عامة لمحتوى الدُرِّيس؟  
 1 2 3 4 5

5- هل فتح لك المجال للتجاوب والتواصل معه؟  
 1 2 3 4 5

ملاحظات أخرى: .....

نموذج لاستبيان خاص بالطلاب لتقويم أداء المتدرب لمهارة الأسئلة  
 (شعبة اللغة العربية، كلية علوم التربية، الرياض)



## التدريس المصغر

## مهارة الأسئلة

## استبيان موجه للمتدربين

اسم المتدرب: .....

عنوان الدُرِّيس: .....

تاريخ الدُرِّيس: .....

1- هل هيأ المعلم المتدرب الطلاب لتقبل المعلومات الواردة في الدُرِّيس؟

1 2 3 4 5

2- هل تعمق المعلم المتدرب في تحليل الأفكار والآراء مع الطلاب؟

1 2 3 4 5

3- هل كان المعلم المتدرب يدعم أجوبة الطلاب؟

1 2 3 4 5

4- هل استبطن المعلم المتدرب خلاصة عامة لمحتوى الدُرِّيس بمشاركة الطلاب؟

1 2 3 4 5

5- هل فتح المعلم المتدرب المجال للحوار والتواصل بينه وبين الطلاب؟

1 2 3 4 5

ملاحظات إضافية: .....

نموذج لاستبيان موجه للمتدربين لتقويم أداء زملائهم

(شعبة اللغة العربية، كلية علوم التربية، الرياض)

ملحوظة: تستعمل كلمة دُرِّيس للدلالة على حصة من حصص التدريس المصغر

وهي تصغير لكلمة درس، خاصة أنها تتم في فترة قصيرة زمنياً وأمام عدد محدود

من الطلاب لا يتجاوز العشرة ويركز على مهارة واحدة من الكفايات المبرمجة.

## 5- الإعادة والتصحيح:

من مميزات طريقة التدريس المصغر أنها تتيح الفرصة أمام المتدربين لإعادة تسجيل أدائهم مرة أو مرات عديدة لنفس الحصة (أو لنفس المهارة). إن المهم كما أسلفنا في تقويم عطاء المتدربين هو مدى التطور الذي يحصل في سلوكهم ومدى تقبلهم للملاحظات ومدى توظيفهم للفيدباك توظيفاً سليماً يمكنهم من تصحيح إنجازهم وتجاوز الأخطاء وجوانب النقص فيه.

كما أن ذلك يعنى إقامة أكبر وزن ممكن للفروق الفردية وترجمة هذا عملياً تعنى أن يتم العقد في جوهره من قبل المتدرب نفسه موضوع المناقشة، بعد أن يشاهد ذاته بفضل التسجيل السمعي - البصري، ولا يتدخل الأستاذ المؤطر إلا بمقدار أو تبعاً للمستوى الذي يبلغه المتدرب نفسه في نقده وتقويمه لذاته.

\* \* \*

## سادساً- مكونات التدريس المصغر:

- 1- مختبر التدريس المصغر، إن التدريس في مختبر التدريس المصغر يقوم على مبدئين:
  - أ- التعلم بالممارسة.
  - ب- التكثيف لاكتساب الخبرة.
- 2- التدريب في المختبر يتم في أجواء مشابهة للموقف في الصف الدراسي، وهذا ما يجري تطبيقه في إعداد المهندسين والميكانيكيين ومهن أخرى كما تقع المناورات الحربية في هذا المجال.
- 3- وجود متعلمين (تلاميذ) ويقتضي الموقف من المتدرب إدراكه لحاجاتهم واهتماماتهم وأنهم محور العملية التعليمية.
- 4- توفر هدف ويكمن في صقل المهارات لدى الطلاب - المعلمين.

وتمر الخبرة التي نريد إكسابها للمتدرب خلال حصص التدريس المصغر،  
بالمراحل التالية:

دراسة الأسس والمفاهيم والمهارات، تجريب أدائها، وتسجيله، ثم تحليله من  
قبل الملاحظ أو الملاحظين، تقديم تغذية راجعة، إعادة المحاولة لتعديل السلوك.

أما محتويات الخبرة فتتكون من: معرفة، تفكير علمي، اتجاهات علمية،  
مهارات أدائية، ميول، قيم، تذوق فني وجمالي، مبادئ روحية (....) وهذه  
العناصر هي التي نلاحظها إلى جانب النواحي المعرفية في التدريب والتي نهدف  
إلى إكسابها للمتعلم (التلميذ الذي نطبق عليه التدريب).

ثمة فارق أساسي بين التدريب العملي الذي يتم في الفصول الدراسية  
الحقيقية، وبين ما يتم في فصول التدريس المصغر، هذا الفارق يكمن في حالة  
الاطمئنان، فالخطأ في مخابر الطبيعية فادح ومخرج، أما هنا فهو عادي لأن  
الطالب المعلم هنا يجرب ويكتشف ولا يخلف مصائب كثيرة كانت التربة  
العملية التقليدية تخلفها لدى الأطفال أو الكبار في الصفوف الطبيعية.

إن التدريس المصغر فرصة للابتكار والتجريب دون حرج، وخروج من  
طوق الدروس التي يفرضها التوزيع الزمني في المدارس التطبيقية، والتي قد  
تشكل عبئاً على المتدربين.

### سابعاً- المهارات الأساسية لبرنامج التدريس المصغر: (\*)

إن النجاح الباهر لبرامج التدريس المصغر يكمن في إكساب المتعلمين  
الكفايات والخبرات اللازمة المتضمنة في مهارات التدريس، والتي جاءت في  
نتائج البحوث التي قامت على دراسة هذا النوع من التدريب الذي يتم في وقت  
قصير، وبفاعلية يمكن حصرها في العديد من المهارات والتي يمكن تجميعها

(\*) للتوسع، راجع رشدي أحمد طعيمة: "المعلم وكفاياته، إعداد، تدريبه"، دار الفكر  
العربي، القاهرة، 1999م.

بدورها ضمن كفايات التدريس، ومن أمثلة هذه المهارات: (\*)

- 1- الطلاقة في إلقاء الأسئلة.
- 2- التعمق في إلقاء الأسئلة والبعد عن السطحية واستثارة إجابات متعددة أشد عمقاً.
- 3- إلقاء أسئلة فوق التذكر: كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وحل المشكلات.
- 4- طرح أسئلة مفتوحة الإجابات حرة تتضمن وجهات نظر مختلفة وابتكارية.
- 5- استخدام أنواع التعزيز المختلفة ويقدر مناسب.
- 6- مشاركة الوجه وحركات الجسم والتعبيرات المختلفة عند طرح الأسئلة.
- 7- استخدام أساليب السلوك غير اللفظي كالإيماءات والصمت والتحرك داخل حجرة الدرس، في مواقف تكون فيها هذه الأساليب فعالة.
- 8- تقديم التلميحات لاستمرار التواصل والتشجيع على الإبداع والابتكار.
- 9- مهارة التقديم أو التهيئة المناسبة وتنويعها.
- 10- تنويع المثيرات (اللفظية وغير اللفظية) مثل خفض الصوت أو رفعه دفعاً للملل وكسراً للرتابة.
- 11- مهارة العرض المتكامل وبشكل متسلسل ومنطقي ومنظم. (مقدمات ونتائج ...)
- 12- مهارة إلقاء المحاضرة بمفهومها الحديث والمطور: استخدام الأسئلة، وتقنيات حديثة في شد انتباه الطلاب وتحفيزهم على التدخل والمشاركة.
- 13- استخدام الأمثلة لتوضيح المفاهيم والمصطلحات بما يتصل بالخبرات المعاشة في المنهج والحياة العملية.

(\*) للتذكير فإننا سنعمل على تفصيل الحديث عن بعض هذه المهارات في الفصل القادم، خاصة عند استعراض التجربة المغربية في توظيف أسلوب التدريس المصغر في تكوين المعلمين بكلية علوم التربية بالرباط.

- 14- تثبيت المفاهيم بعد فهمها وإبراز النقاط الأساسية من خلال مهارة المراجعة.
- 15- مهارة التقويم البنائي في الدرس.
- 16- مهارة التقويم النهائي في الدرس.
- 17- مهارة استخدام السبورة.
- 18- مهارة التحليل
- 19- مهارة الربط.
- 20- مهارة تجميع ما تم في الدرس والانتهاء منه. أي التركيب.
- 21- مهارة الخاتمة.
- 22- ( ... ) .

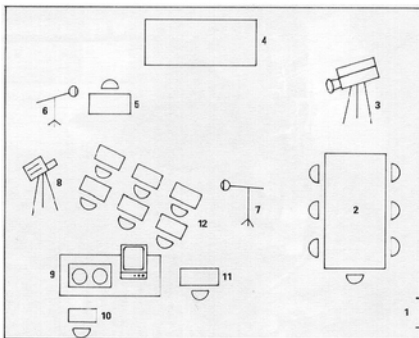
### ثامناً- مخبر التدريس المصغر وتجهيزاته :

عادة ما يوجد تماثل بين مخبر التدريس المصغر والفصل المعتاد ، لاشتماله على طاولات وكراسي الطلاب وعلى السبورة ، لكنه يختلف عنه بتوفره على بعض المعدات التي تجعله شبيهاً باستوديوهات التسجيل الإذاعي والتلفزي؛ من مثل الجدران المبلطة بمواد عازلة للصوت ، وآلات التسجيل؛ كاميرات ، ميكروفونات ، آلات الفيديو ، شاشات... وغيرها<sup>(\*)</sup> .

وفيما يلي تصميم بمخبر للتدريس المصغر (النوع الأول).

---

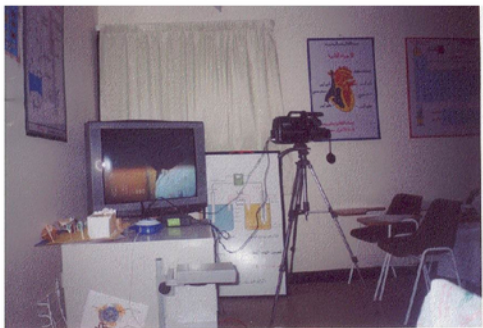
(\*) بطبيعة الحال من الصعب الحديث عن مخبر للتدريس المصغر كما لو تعلق الأمر بنوع واحد ، فمن اليديهي أن تختلف المخابر من حيث البناء والتجهيزات كما تختلف طرق التدريس المصغر وتعدد أهدافه وأوجه استعماله ، ولكننا نتحدث مع ذلك عن مخبر نموذجي. يتضمن الحد الأدنى من التجهيزات والأدوات الضرورية للتسجيل والملاحظة.



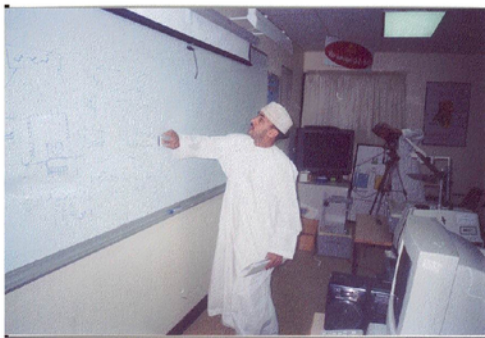
ويشمل التجهيزات التالية:

- 1- باب المخبر.
- 2- طاولة لجلوس المتدربين.
- 3- كاميرا أولى مصوبة نحو الطلاب.
- 4- سبورة.
- 5- منضدة المدرس (المتدرب).
- 6- ميكروفون أول خاص بالمتدرب.
- 7- ميكروفون ثاني (أو أكثر) خاص بالطلاب.
- 8- كاميرا مصوبة نحو المتدرب.
- 9- طاولة بأجهزة التسجيل (مانطوسكوب (فيديو)، شاشة تلفزة، ساعة منبهة لضبط الوقت، أشرطة...).
- 10- مكان جلوس التقني الذي يشغل الأجهزة.
- 11- منضدة خاصة بالأستاذ المشرف.

12- طاوولات لجلوس الطلاب.



جانب من مخبر التدريس المصغر بمركز مصادر التعلم  
بكلية التربية بصحار ، سلطنة عمان



أحد المتدربين وهو ينجز مهارة من مهارات التدريس المصغر





متدرب أثناء تسجيل حصة من حصص التدريس المصغر  
يؤديها أحد زملائه

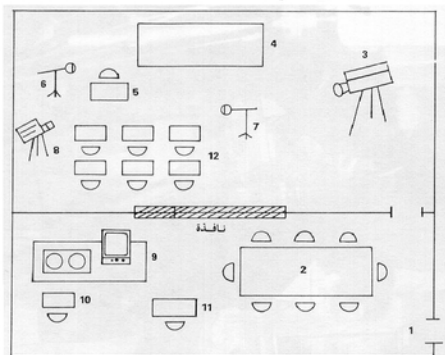


المتدربون أثناء تهيئة مهارة من مهارات التدريس المصغر



أ.د. محمد الدريج أثناء تسجيله حصة من حصص التدريس المصغر  
- بكلية التربية بصحار - سلطنة عمان -

## تصميم لمخبر من النوع الثاني:




ما يميز النوع الثاني هو أن المخبر مقسم إلى حجرتين تفصلهما نافذة طويلة بزجاج ذي الرؤية في الاتجاه الواحد.

في القسم الأول يؤدي المتدرب حصته أمام الطلاب، في حين يجلس في القسم المقابل بقية المتدربين وكذا الأستاذ المشرف. كما توجد به أجهزة التسجيل والتقني الذي يشغلها.


وكما هو واضح في هذا النوع، فإنه يحقق عزلاً شبه تام بين المتدرب والطلاب من جهة وبين كل ما يمكن أن يشوش عليهم أثناء إنجاز حصص التدريس المصغر ويشتت انتباههم من مثل اشتغال الأجهزة أو حركات التقني أو تعليقات المتدربين وما إلى ذلك.

### تجارب وتطبيقات في التدريس المصغر

أولاً- تجربة شعبة علم التدريس التجريبي 

(جامعة بروكسيل الحرة).

ثانياً- نموذج كليات التربية بسلطنة عُمان. 

ثالثاً- تجربة كلية علوم التربية بالرباط. 

## أولاً- تجربة شعبة علم التدريس التجريبي

(جامعة بروكسيل الحرة)

تطبق شعبة علم التدريس التجريبي بكلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة بروكسيل الحرة<sup>(\*)</sup>، طريقة التدريس المصغر ضمن برنامج إعداد مدرسي التعليم العمومي. وسنقدم فيما يلي وصفا عاما لهذه التجربة في جميع أبعادها، وقد استندنا في عرضنا على مطبوع أنجز من طرف الشعبة ووزع على المتدربين (فوج سنة 1978) وعلى مشاركتنا الفعلية فيها وحضورنا للعديد من حصصها وجلساتها.

هذا ونشير إلى أن اختيارنا لهذه التجربة راجع إلى خصوصياتها المتمثلة في إدماج تقنية التدريس المصغر وبشكل عضوي، ضمن بقية المراحل التي تؤلف خطة التكوين العملي للمدرسين وخاصة ضمن ما يسمى بالمشاهدة الذاتية والتي تتم بدورها في مخابر التدريس المصغر وما يعرف بالتدريب العملي الذي ينجز بمؤسسات التعليم<sup>(\*\*)</sup>.

ويشمل عرضنا لهذه التجربة المحاور التالية:

- 1- المبادئ العامة.
- 2- تفاصيل عملية حول برنامج التكوين.
- 3- أهداف النشاط المسجل داخل المخبر.
- 4- التقويم.

---

(\*) شعبة علم التدريس التجريبي (كلية العلوم النفسية والتربوية، جامعة بروكسيل الحرة، بلجيكا) Service de Didactique Experimentale. Faculte des Sciences Psychologiques et Pedagogiques (Universite Libre de Bruxelles).

(\*\*) ساهم أ.د. محمد الدريج في هذه التجربة، في إطار تحضير أطروحة دكتوراه السلك الثالث بالشعبة المذكورة في كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة بروكسيل، خلال السنوات 1980/77 تحت إشراف الأستاذ لوي فاندفيلد L.Vandeveld.

**1- المبادئ العامة:**

يحدد هذا البرنامج الأسس التي ينطلق منها التدريس المصغر والتكوين العملي بصفة عامة في المبادئ العامة التالية:

- 1-1 تكوين غير معياري.
- 2-1 تكوين متفرد.
- 3-1 تكوين ذاتي.
- 4-1 تكوين حصصي - مرحلي.

**1-1 تكوين غير معياري:**

على الرغم من ضرورة قدر من التوجيه في برنامج التكوين ونوع من التحكم والتنظيم، فإن الاتفاق تم حول اختيار اللامعيارية كتوجه عام لهذا البرنامج، ومعناها رفض المعايير الجاهزة والتي قد تفرض بشكل تعسفي. كما تعني اللامعيارية رفض التقليد الآلي والاستساخ الأعمى واستبعاد فكرة تحقيق "الدرس النموذجي" أو "المعلم المثالي".

إن ما يستهدفه هذا المشروع هو البحث والحث على الاجتهاد والخلق والتميز في إطار العمل والتعاون المشترك، إنه يسعى لكي يعمل كل متدرب على تكييف وملاءمة سلوكه حتى يستجيب للمستجدات ويتلاءم مع خصوصية المواقف التعليمية.

إن هذا البحث الشخصي يشكل ضماناً ضد المعيارية والنمطية والجمود. ولتحقيق هذا الهدف تم الاتفاق على اختيار أسلوب "التكوين الذاتي المتفرد".

**2-1 تكوين متفرد:**

عادة ما يركز المدرس في تعليمه على الجانب العقلي وذلك على حساب الجانب الوجداني من الشخصية.

ويعتقد واضعو هذا البرنامج أن على المدرس أن يعرف نفسه بنفسه، فما فائدة معرفة نفسية الطفل أو المراهق إذا كان المدرس غير قادر على معرفة

ذاته ومعرفة سلوكه وشخصيته؟ ثم كيف سيُدْرَسُ إذا لم يكن مرتاحاً في دوره وفي عمله كمدرس؟

لذلك فإن هذا المشروع في التكوين الفردي يركز على السلوك الوجداني والانفعالي للمتدرب المهني، لمزاولة مهنة التعليم، خاصة خلال مرحلة "المشاهدة الذاتية"، ويتعلق الأمر هنا بتأمل شخصي يقوم به المدرس حول أدائه. ويبقى رأي الآخرين (المراقبين والملاحظين...) عديم الأهمية، على الأقل في هذه المرحلة الأولى من مراحل التكوين. لأن اللجوء إلى رأي الآخرين قد يوقعنا في المعيارية، فعلى المتدرب أن يحكم بنفسه على عمله وجودة أدائه، وعليه أن يتأمل حول "لماذا وكيف" تمر وقائع التدريس المصغر وما هي ميكانيزماتها وكيف يتأثر سلوكه بها ويتغير؟

في حين يقتصر دور المعلم المشرف في مرحلة "المشاهدة الذاتية" على التهيؤ للحوار ويلعب دور المحاور (الطرف الآخر في الحوار). فأتساءل فترة المناقشة التي تتلو مشاهدة الشريط الذي يتضمن تسجيلاً لحصة من الحصص، يعمل المعلم المشرف على الإصغاء إلى المتدرب ويقتصر رد فعله في مساعدته على تعميق تفكيره وتأمله ومساعدته على الملاحظة والبحث عن أنماط أخرى محتملة للسلوك... الخ.

على أن مرحلة "التدريس المصغر" وهي المرحلة التي تلي مباشرة مرحلة "المشاهدة الذاتية" تستدعى في هذا البرنامج وبالرغم من تموضعها هي أيضاً في المستوى الفردي، مقابلات ومناقشات أكثر تقنية وأعمق من نظائرها في مرحلة "المشاهدة الذاتية".

### 3-1 تكوين ذاتي:

على المتدرب أثناء فترة الأشغال التطبيقية، أن يتحمل مسؤولية تكوينه. ويتتبع تطوره في إطار هذا التكوين العملي. ذلك أن قيمة وأهمية ما سيجنيه من فوائد من كل مرحلة من مراحل التكوين مرتبطة بالأساس بالمتطلبات والشروط التي سيفرضها هو على نفسه.



ثم إن من مقتضيات هذا البرنامج هو أن يتحدث الجميع لغة واحدة. فمثلا إذا أعلن المتدرب أنه سيقوم في التدريس المصغر بإنجاز "مهاره التحليل" فإنه لن يقبل منه أن ينجز "مهاره التركيب". شريطة أن يبقى للمتدرب الحرية الكاملة في أن ينظم إنجازاه كيفما شاء، مادام لم يخرج عن الهدف الذي حدده في تحضيره ومادام سيحاول الالتزام بنواياه.

وفي جميع الأحوال يبقى على المتدرب وعلى المتدرب وحده، اختيار وتحديد أنماط السلوك الملائم وغير الملائم حتى لا يسقط في المعيارية والتقليد.

#### 4-1 تكوين حصصي - مرحلي:

إن التعليم نشاط معقد يتطلب من المدرس أن يوظف بشكل مندمج ومتناغم، معرفته بالمادة وخبرته بالطرق والوسائل لفهم وتحليل المشاكل واستخلاص تركيبات واستنتاجات، وتوظيف أساليب "مهنية" لشد انتباه الطلاب واستدراار ميلهم وحبهم للتحصيل. كما ينبغي أن يستفيد من معرفته بنفسية طلابه وأيضا وربما بالدرجة الأولى بنفسيته الخاصة به.

لكل ذلك يكون من المنطقي جدا أن يتم التكوين بشكل حصصي ومرحلي، أي أن يعمد إلى تجزئة (تقطيع) العملية التعليمية إلى حصص يتدرب عليها المتمرن تدريجيا ومرحليا فيتعلم التحكم بخطوات مترابطة ومتكاملة، في مهنة التدريس. لكن ينبغي ألا يغيب عنا - بعد التدرب الحصصي والمرحلي - إكسابه القدرة على التركيب وتجميع المقاطع والأجزاء (والمهارات) في وحدات مترابطة وفي مواقف متكاملة. ولن تتحقق هذه القدرة دون إمكانية التحكم في كل جزء وكل عنصر من عناصر العملية التعليمية، على حدة. إن هذا التحليل المصطنع هو من أكثر الأساليب انتشارا في تعليم العديد من المهن بدأ من مهنة التمريض وانتهاء بمهنة رجل الفضاء.

بطبيعة الحال فإن الفشل في أداء مهارة من مهارات التدريس المصغر ليس هو الفشل في إنجاز حصه أمام الطلاب في الظروف العادية للفصل. إن هذا الفشل الأخير تكون له آثار سيئة على المدرس والطلاب، في حين يختلف الأمر في مواقف التدريس المصغر لأنها مواقف مصطنعة لا يكون التعثر في إنجازها سوى مثيرا ومحفزا للإصلاح والتقويم والاستمرار.

وعندما يشاهد المدرب تسجيلاً لمحاولته فذلك يعني أن يشاهد نفسه وأن يلاحظ أدائه وأن يكتشف بالتالي كيف يتصرف تجاه طلابه وهل ينطبق تصرفه هذا مع كينونته أي هل ينطبق ما يريد أن يكون عليه أثناء قيامه بدور المدرس.

فيسير بمقدوره، بناء على هذه الملاحظات الذاتية، أن يغير من دوره ويصحح تصرفاته كلما كان ذلك ضرورياً.

**2-2-2 الإنجاز:** يكمن القصد من هذا العنصر من عناصر برنامج التأهيل المهني في شعبة علم التدريس التجريبي في الفكرة التالية: "إنه من المعقول جداً أن تكون للمدرس الذي يعرف ما يريد وما يسعى لتحقيقه، حظوظ أكبر في النجاح من ذلك الذي لا يعرف".

إذ يتعلق الأمر بتهيء "دُرَيْسٍ" (درس صغير) بالاعتماد على السلوك الشخصي وعلى الاتجاهات الشخصية والأسلوب الخاص. إن المطلوب هو أن يحدد في البداية مقاصده ونواياه كتابة قبل الإنجاز، وبعدها يحاول في الإنجاز تطبيقها والتقييد بجوهرها خلال محاولاته المسجلة.

إن الاهتمام ينصب، في هذه المرحلة من مراحل التكوين، على الأهداف الشخصية والتي تعكس نوايا المدرب ومقاصده.

**2-2-3 التحقيق (الامتلاك):** لعل أهم ما يمكن أن يحصل عليه مدرس المستقبل هو القدرة على برمجة وتحضير أنشطته التربوية - التعليمية. على أن هذه البرمجة تعني أنه لا ينبغي الاكتفاء بتوقع (التنبؤ) ما سيقوم به المدرس وما سينجزه فقط، بل تعني المعرفة الواضحة بنتائج ذلك، أي معرفة ما هو السلوك الذي سيحصله الطلاب بفضل الإنجاز.

إن ما يتم التركيز عليه في هذه المرحلة من برنامج التكوين، ليس هو اتجاهات الطلاب وسلوكاتهم والتي يمكن أن تحصل بالصدفة أو بشكل عفوي بل المهم هو السلوك المستهدف والاتجاهات المثارة من طرف المدرس (أي تلك التي صوب نحوها)، لأن الدرس لابد وأن يحضر بناء على أهداف واضحة ومحددة سلفاً.

نعم إننا نهتم في التعليم بعمل الطلاب وسلوكهم أي العمل والسلوك المستثار قصدياً من قبل المدرس. إن ما يطلب من المتدرب هو التحديد الكتابي والمسبق للأهداف التي يرسمها ويريد تحقيقها مع طلابه، أي تحديد ما يريد الحصول عليه والوصول إلى تحقيقه وبعدها يسعى إلى محاولة التحقيق الفعلي أثناء الإنجاز.

### 3-2 التدريس المصغر:

من مقتضيات هذا البرنامج أن ينتقل الطالب - المعلم من تسجيل حصص "المشاهدة الذاتية" في المخابر، إلى تسجيل، في وقت لاحق وفي نفس المخابر، حصصاً للتدريس المصغر<sup>(\*)</sup>، والذي يعني التدريب الموقفي على أنشطة ومهارات تهدف إلى إثارة العمليات العقلية القابلة للإثارة والتعلم القصدي في المدرسة. وهي في هذا البرنامج العمليات التي تشكل مراقي الصنافة (تصنيف الأهداف) التي وضعت وطلورت في شعبة علم التدريس التجريبي تحت إشراف لوي فانفلد L. Vandeveld.

ترتب هذه الصنافة العمليات العقلية (والتي ستصير موضوعاً لمهارات التدريس المصغر) حسب الترتيب التالي:

#### العمليات التي يغلب عليها طابع الإخبار والاتفاق (أو التطابق):

- 1- التسجيل (التسجيل في الذاكرة أي الحفظ)
- 2- إعادة الاكتشاف.
- 3- الأنشطة التكرارية.
- 4- استعمال المكتسب.
- 5- تركيب.

(\*) نلاحظ أن هذا البرنامج يميز بين المرحلتين، في حين نعتمد هذا التمييز في مؤسسات أخرى، فمثلاً في كلية علوم التربية بالرباط تدمج تقنية المشاهدة الذاتية بتقنية التدريس المصغر في برنامج واحد.

## العمليات التي يقلب عليها التكوين والاختلاف (أو التميز):<sup>(\*)</sup>

- 6- الفهم.
- 7- التحليل.
- 8- التطبيق.
- 9- التقويم.
- 10- الإنتاج.

يُطلب إذن من كل متدرب إنجاز عشرة حصص في مرحلة التدريس المصغر، بحيث يبني انطلاقاً من كل مرقى (فئة) ويصوغ، 10 مهارات ستشكل موضوعاً لكل الحصص التي سيسجلها. هذا ويكون بإمكانه عرض صياغته الكتابية للمناقشة والتعديل قبل الإنجاز. ثم ينتقل إلى الإنجاز والتسجيل والمشاهدة وفق نفس الخطوات التي سبق التعريف بها.

### 4-2 التدريب العملي:

لا يندرج التدريب العملي (التربية العملية) ضمن التدريس المصغر، وإن كان خطوة أساسية في التكوين اللاحق لتتويج المرحلتين السابقتين، مرحلة المشاهدة الذاتية ومرحلة التدريس المصغر.

ويتم التدريب العملي في إحدى المدارس ويستغرق حوالي 15 يوماً، على أن تسبقه جلسات للملاحظة والاستئناس بجو الفصل.

ويقدم المتدرب في هذه الفترة 10 دروس شريطة أن ينصب كل درس على عملية واحدة من العمليات التي تُولف صنافة فاندفلد والتي كانت موضوعاً للمهارات المنجزة في التدريس المصغر.

يشترط على المتدرب أن يقدم هذه الدروس (أو الأنشطة التربوية) كتابة وأن تصاغ أهدافها صياغة إجرائية.

(\*) نلاحظ أن هذا التصنيف للعمليات العقلية (الأهداف على المستوى المعرفي) والذي وضع تحت إشراف الأستاذ هان ديفلد، تأثر كثيراً بتصنيف بلوم للأهداف العقلية - المعرفية.

### 3- أهداف النشاط المسجل داخل المخبر:

#### 1-3 المشاهدة الذاتية (المخبرية):

تهدف المشاهدة الذاتية إلى:

- أن يكتشف كل متدرب دوره الخاص وأسلوبه الشخصي كمعلم والذي يُفرض أن يكون منسجما مع تصوراته عن التعليم (أي مدرس أنا؟ وأي مدرس أريد أن أكون؟).
- اتصال أولي مع الطلاب لكن دون أن يتحمل المتدرب منذ الآن، مسؤولية إنجاز دروس طويلة وأنشطة متكاملة. ويمكنه هذا الاتصال من تحليل وبحرية أكبر، طبيعة العلاقات التي سيقومها مع الطلاب وإمكانية تعديل سلوكه بناء عليه.
- تعلم تحضير وبرمجة النشاط بعبارات تسطر القصد والنية وتقتصر على وصف السلوك العملي والإجرائي المراد تحقيقه "لأننا نعتقد أن التحضير ليس اختيار المواضيع والرجوع إلى الكتب المدرسية...".
- أن يشاهد المدرس - المتدرب نفسه وهو يدرس، إنها فرصة فريدة من نوعها. وتتيح إمكانيات التسجيل في المخبر، هذه الفرصة هي: **أن تشاهد نفسك وأنت تدرس وأن تلاحظ وتحلل اتجاهاتك واتجاهات الطلاب وما اكتسبوه**.
- كما تهدف المشاهدة المخبرية تعزيز التقويم الذاتي. "إن الإعلان عن الأهداف مسألة، أما تحقيقها في الدرس المسجل فمسألة أخرى". فيكون على المتدرب باستمرار بعد ملاحظة سلوكه وتحليل اتجاهاته أن يقومه وأن يحكم على مدى نجاحه انطلاقا من المقاييس التي اختارها بنفسه.

#### 2-3 التدريس المصغر:

يستجيب التدريس المصغر بصفة عامة لنفس الغايات المحددة أعلاه، ويحتفظ بالطابع الفردي. لكن الفرق هو أن المعلم المؤطر في التدريس المصغر هو الذي يحدد الأهداف العامة. وينتظر من المتدربين أن يقدروا على تحضير

دُرُيسات تستجيب لتلك الأهداف وأن ينفذوا مختلف الأنشطة بنجاح. المهم هو أن يحاول المتدرب ويجتهد لتحقيق الأهداف كوسيلة وحيدة لإدراك مدى تعقد العملية التعليمية وتذليلها.

#### 4- التقييم:

يعتقد واضعو برنامج التأهيل المهني لمعلمي التعليم في شعبة علم التدريس التجريبي، أن أهم سند يستند عليه العمل داخل مخابر التدريس المصغر والمشاهدة هو التقييم الذاتي والحكم الذاتي على الإنجازات الشخصية. فعلى المتدرب إذن أن يحدد بنفسه معايير النجاح والمستوى الأدنى لتحقيق الأهداف وأن يمتحن إنجازة انطلاقاً من تلك المعايير.

وإذا كان الأساتذة المؤطرون يصححون التحضيرات الكتابية للمتدربين ويعلمونها، فإنهم يمتنعون عن تنقيط (منح درجات) المهارات المسجلة داخل المخابر.

أما بالنسبة للامتحان النهائي فيطلب من المتدربين إعداد حصتين جديدتين بناء على الأنشطة السابقة وتصحح هذه التحضيرات وتنقط قبل الانتقال إلى أدائها والذي ينقط بدوره.

## ثانياً- نموذج كليات التربية بسلطنة عُمان في توظيف التدريس المصغر لإعداد المعلمين

### 1- تقديم

كانت كليات التربية بسلطنة عُمان سباقة في الاستفادة من أحدث تقنيات تأهيل المعلمين لممارسة مهمات التدريس، وفي مقدمتها طريقة التدريس المصغر.

وقبل تفصيل الحديث عن أسلوب هذه الكليات في توظيف هذه الطريقة، نذكر بأن كليات التربية في شكلها الجديد، أحدثت في إطار الاهتمام بإعداد الأطر والكفاءات العُمانية المؤهلة للقيام بوظائف التدريس خاصة في المراحل الأساسية. وقد تبلور ذلك الاهتمام سنة 1976، حيث تم إنشاء مراكز وبرامج تدريبية تقبل حملة الإعدادية وكانت مدتها ثلاث سنوات. ومنذ عام 1980 تم قبول حملة الثانوية العامة في برنامج لمدة عام، وأسفر نشاط هذه المراكز عن إعداد 2521 خريج.

وفي عام 1995 صدر المرسوم السلطاني رقم (95/42) بنقل تبعية كليات التربية للمعلمين والمعلمات من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي، ثم تم تحويل الكليات المتوسطة التسع، إلى ست كليات جامعية موزعة في كل من ولايات: الرستاق، نزوى، عبري، صور، صحار، صلالة. وسيبلغ عدد الخريجين من هذه الكليات خلال الفترة المتراوحة ما بين السنة الجامعية 1998/97 و 2000/99، 4018، منهم 2196 خريج و1822 خريجة في مختلف التخصصات العلمية والتقنية واللغوية والاجتماعية والتربية الإسلامية (...).

ويعرف المرسوم السلطاني رقم (95/79) كليات التربية بأنها مؤسسات علمية للتعليم التربوي العالي، وأنها تهدف إلى إعداد المعلمين والمعلمات، وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم في مراحل التعليم العام المختلفة بالسلطنة بكفاءة وفعالية، بما يكفل تخريج جيل من المعلمين تتوافر لديه القدرات والكفايات المناسبة لمواجهة احتياجات المجتمع العُماني ومتطلباته من العمل التربوي، وتحقيق الأهداف التربوية التالية:

1- توحيد مصادر إعداد المعلمين.

- 2- تنمية قدرة الطالب المعلم على القيام بوظائفه بكفاءة وفعالية والمساهمة في تطوير مجتمعه.
- 3- المساهمة في تنمية الأطر والقيادات الوطنية في قطاع التعليم.
- 4- توفير برامج تدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- 5- إجراء ونشر البحوث التربوية والمساهمة في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات والطرق التربوية الحديثة وتطبيقاتها.
- 6- تبادل الخبرات والمعلومات والتعاون مع الهيئات والمؤسسات التربوية والثقافية العُمانية والعربية والدولية<sup>(\*)</sup>.

## 2- مكونات التربية العملية بكلّيات التربية بالسلطنة

في سنة 1996 وضعت لجنة البرامج في المديرية العامة للكلّيات والمعاهد العليا برئاسة الدكتورة راوية بنت سعود البوسعيدى، توصيفاً شاملاً لمقررات التربية العملية لكلّيات التربية، هذا التوصيف الذي سيغدو مرجعاً هاماً وأداة ضرورية للعمل في إطار التربية العملية والتدريب الميدانية، سواء ما يتم منها في حجرات الدرس بالكلّيات وفي مخبرها (بالنسبة للتدريس المصغر والمشاغل) أو تلك التي تتم في فصول المؤسسات التعليمية المتعاونة. وللتذكير فإن لجنة البرامج كانت قد ضمت في عضويتها نخبة من أعضاء هيئة التدريس بكلّيات التربية بالسلطنة بتسويق من الدكتور حسين بشير محمود، فضلاً عن أعضاء من هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس ومعهد التأهيل التربوي وخبراء من وزارة التعليم العالي.

وبطبيعة الحال، سيكون من الصعب في هذه العجالة، تقديم عرض مفصل لمحتويات هذه الوثيقة العلمية<sup>(\*\*)</sup>، لكننا سنقتطع منها، مع الاعتذار

(\*) انظر: "دليل كلّيات التربية" (يناير 2001)، المديرية العامة لكلّيات التربية، وزارة التعليم العالي، مسقط.

(\*\*) "توصيف مقررات مجال التربية العملية بكلّيات التربية" (1996)، المديرية العامة للكلّيات والمعاهد العليا، دائرة المناهج.

- وكذلك: "التربية العملية: بيان وحدات المقرر الدراسي للتربية العملية" (1998)، طبعة إعادة التوصيف، قسم تقويم وتطوير البرامج، دائرة المناهج، وزارة التعليم العالي، مسقط.





### التدريب الميداني أو التربية العملية الميدانية<sup>(\*)</sup>

تتم التربية العملية الميدانية بالتعاون مع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم كما يلي:

#### 1- الزيارات الميدانية:

تهدف إلى التعرف على البيئة المدرسية، والهيكل الإداري، والجوانب الإدارية بالمدرسة، وتكون في الفصل الدراسي الثالث، وتتكون من أربع زيارات تتضمن برامجها ما يلي:

**أ- الزيارة الأولى:** التدريب على المهام الإدارية والوظيفية للعاملين بالمدرسة والإلمام بجوانبها، وإدراك أهميتها.

**ب- الزيارة الثانية:** التعرف على القوانين واللوائح والنشرات التي تنظم عملية التعليم/ والتعلم داخل المدرسة، والتعرف على السجلات المدرسية وأنواعها وأهميتها، وكيفية التعامل معها، كذلك التعرف على مصادر التعلم المختلفة بالمدرسة.

**ج- الزيارة الثالثة:** التدريب على المشاركة في أعمال الإشراف المدرسي (المناوبة) والوقوف على أساليبه وأهميته.

**د- الزيارة الرابعة:** التعرف على دور مجالس الآباء والمعلمين في تحقيق أهداف المدرسة، والعلاقات القائمة بين المدرسة والمؤسسات التربوية والمحلية والإدارية الأخرى في المنطقة، وأشكال التعاون بين المدرسة وتلك المؤسسات.

ويتسلم الطالب في بداية تطبيق البرنامج استمارة الزيارات الميدانية، تتضمن بيانات عن الخبرات المطلوب منه تحصيلها، ويقوم باستيفائها، كما يمكن أن يقدم الطالب/ المعلم تقارير ترفق بكل زيارة تتضمن مقترحاته أو

(\*) وزارة التعليم العالي (1996): "دليل التربية العملية لكليات التربية" المديرية العامة لكليات التربية، دائرة البرامج الأكاديمية. سلطنة عمان، الصفحات 36، 37، 38.

توصياته لتحسين الأداء في العملية/ التعليمية، وعليه تسليم الاستمارة بمرفقاتها - إن وجدت - للأستاذ المشرف عند انتهاء برنامج الزيارات الميدانية.

## 2- التربية العملية المنفصلة:

وهي عبارة عن توجه الطالب/ المعلم إلى المدارس يوماً كل أسبوع يحدد وفق توزيع برنامج التربية العملية، وتختلف فترة التربية العملية المنفصلة باختلاف الفصل الدراسي، ويوضح ذلك الجدول التالي:

| عدد الأيام | الفصل الدراسي |
|------------|---------------|
| -          | الثالث        |
| 10         | الرابع        |
| 10         | الخامس        |
| 10         | السادس        |
| 10         | السابع        |
| 6          | الثامن        |

ويمارس الطلاب/ المعلمون في هذه الزيارات التدريس الفعلي في المدارس المتعاونة، كما يمارسون المهام الكاملة وينخرطون في الأعمال المدرسية والإدارية، ويصاحب كل مجموعة مشرف الكلية الذي يقوم بالإشراف الفني عليهم، كما يقوم مدير المدرسة المتعاونة بالإشراف الإداري عليهم.

ويخضع الطالب/ المعلم لنظام الإشراف التعاوني في التربية العملية المنفصلة ويُقَوَّم من خلال بطاقة ملاحظة من: المعلم المتعاون ومدير المدرسة ومشرف الكلية.

## 3- التربية العملية المتصلة:

تتدرج فترة التربية العملية المتصلة في الزيادة خلال الفصول الدراسية،

فمنذ الفصل الرابع يبدأ الطلاب المعلمون التربية العملية المتصلة التي خصص لها أسبوع واحد بواقع 30 ساعة، وكذلك في الفصل الخامس. وفي الفصلين السادس والسابع تم تخصيص 60 ساعة بواقع أسبوعين. أما في الفصل الثامن والأخير فيذهب الطلاب للتربية العملية المتصلة ثلاثة أسابيع متتالية بواقع 90 ساعة تدريسية.

خلال التربية العملية المتصلة يمارس الطلاب المعلمون التدريس الفعلي بالإضافة إلى الأعمال الإدارية الأخرى سواء المتعلقة بالإدارة المدرسية أم الإدارة الصفية. وقد صمم برنامج التربية العملية المتصلة ل يتيح للطلاب المعلمين الفرصة للعمل في المدرسة وإشراكهم في جميع المناشط والفعاليات المدرسية.

ويطبق نظام الإشراف التعاوني خلال التربية العملية المتصلة حيث يقوم المشرفون من مختصين بالمنهاج وطرق التدريس والتخصصات التربوية الأخرى، بالإضافة إلى المشرفين من التخصصات الأخرى من وحدة علم النفس ووحدة أصول التربية، بالكلية بالتعاون مع المعلمين المتعاونين ومديري المدارس بالإشراف على أداء الطلاب المعلمين وتقييمهم عن طريق الملاحظة المباشرة للمواقف التدريسية وتستخدم نفس البطاقة المستخدمة في تقييم الأداء في التربية العملية المنفصلة. ويتم خلال التربية العملية توجيه الطلاب لتبادل الزيارات الصفية مع زملائهم من المعلمين المتعاونين.

### 3- التدريس المصغر وكفايات التربية العملية<sup>(\*)</sup>

تشكل طريقة التدريس المصغر مكوناً هاماً من مكونات ما يعرف في كليات التربية بالسلطنة **بالتربية العملية** (التدريب الميداني)، والتي تنقسم مقرراتها إلى ستة مقررات موزعة على ستة فصول دراسية (من الفصل 3 إلى

(\*) نلاحظ أن الوثائق والممارسات السائدة في السلطنة حول الكفايات، تنظر إليها نظرة واسعة أي كما لو كانت مجالات تنقسم بدورها إلى مهارات وأهداف إجرائية، في حين نميل نحن إلى اعتبار الكفايات قدرات عقلية ومهارية مركبة لكنها أقل عمومية وشمولية وأكثر تحديداً. راجع معنى الكفايات في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

## الفصل (8).

تتمحور أنشطة التربية العملية بكليات التربية بالسلطنة حول سبع كفايات للتأهيل المهني للطلبة المعلمين، وهي :

- 1- كفاية التخطيط للتدريس.
- 2- كفاية إتقان محتوى المنهاج.
- 3- كفاية استراتيجية التدريس والأنشطة.
- 4- كفاية الوسائل وتكنولوجيا التعلم.
- 5- كفاية المهارات اللغوية.
- 6- كفاية إدارة العملية التعليمية.
- 7- كفاية التقويم.

وسنكتفي في هذه العجالة وعلى سبيل المثال ولضرورات التركيز، باستعراض أربع كفايات من الكفايات السبع المستهدفة، وهي كفاية التخطيط للتدريس، كفاية استراتيجية التدريس والأنشطة وكفاية إدارة العملية التعليمية، وكفاية التقويم، كما ورد بيانها في وثيقة "توصيف مقررات التربية العملية"، ليكون القارئ فكرة عن بعض محتويات مقررات التربية العملية وبعض أهدافها بشكل عام، ومحتويات التدريس المصغر وأهدافه بشكل خاص.

### كفاية التخطيط للتدريس

#### التعريف بالكفاية:

يعد التخطيط للتدريس من العوامل الهامة في تحقيق الأهداف التعليمية بصورة مناسبة، فالعمل المخطط له يسهل تنفيذه ويسهل تقويمه، وتكون نسبة الخطأ فيه قليلة نسبياً، وعلى العكس فإن العمل غير المخطط له يصعب تنفيذه ويصعب تقويمه، وتكون نسبة الخطأ فيه كبيرة، وعلى ذلك فالعمل الناجح يعتمد على التخطيط العلمي.

من هنا فإن كفاية التخطيط للتدريس من الكفايات الضرورية للطالب المعلم لكي يقوم بمسؤولياته ومهامه وأدواره خير قيام.

ويتم التركيز في هذه الوحدة الخاصة بكفاية التخطيط للتدريس، على العناصر التالية: الأهداف الإجرائية، المحتوى العلمي، الأنشطة والطرق الاستراتيجية، المواد التعليمية، التجهيزات، التقويم، المراجع، المتطلبات. وفيما يلي عرض وتفصيل لتلك العناصر:

#### الأهداف الإجرائية:

من المتوقع بعد ممارسة الأنشطة والتدريبات الخاصة بهذه الوحدة، أن يكون الطالب المعلم قادراً على:

- أن ينتج (يعد) خطة سنوية، فصلية، يومية.
- أن يحلل نماذج للصياغات العامة للأهداف التربوية والسلوكية المتضمنة في المنهاج المدرسي (الابتدائي، الإعدادي، الثانوي) في ضوء أسس صياغة الأهداف التعليمية.
- أن يحدد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة، ويبين طريقة الكشف عنها، وكيفية الاستفادة منها.
- أن ينظم محتوى بعض الدروس في مادة التخصص في خطة الدرس اليومي.

- أن يصوغ الأسئلة التقويمية المناسبة للأهداف السلوكية المحددة لدرس ما.
- أن يصمم الأنشطة والتعيينات البيتية المناسبة لدرس/ دروس محددة.

### المحتوى العلمي لتحقيق وإنجاز هذه الكفاية:

يمكن أن تكون الموضوعات التالية محوراً للأنشطة:

- الخطة السنوية، الخطة الفصلية، الخطة اليومية مع التمثيل بمناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية وشروط صياغتها مع التطبيق على أهداف مناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- المتطلبات القبلية (تحديد، طرق الكشف عنها، كيفية توظيفها) مع التطبيق على دروس مختارة من مناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- طرق التدريس وخطوات السير فيها مع نماذج لطرق التدريس المناسبة لمناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية في مادة التخصص.
- الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في خطة الدرس اليومي...
- تقويم أهداف الدرس اليومي مع التمثيل بمناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- الأنشطة المنهجية الصفية وغير الصفية والتعيينات البيتية المناسبة لمناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية.

### الأنشطة والطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم:

تتعدد وتتوزع الأنشطة والطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم بما يتناسب مع نوع المهارات المطلوب تمييزها لدى الطالب المعلم، ويمكن أن تأخذ الأشكال الآتية:

- المناقشات الصفية المختلفة لجوانب المهارة المطلوب تمييزها.
- العروض التوضيحية بأنواعها وأساليبها المختلفة المصحوبة بتقديم النماذج العملية للطلاب المعلمين.

- الدروس التطبيقية من جانب المتخصصين.
- تدريب الطلاب في صورة مجموعات أو فرادى على جوانب المهارة وتصحيح الأخطاء وتوجيه الطلاب حتى يتم تعلم المهارة بصورة مناسبة.
- استخدام التدريس المصغر ومصادر التعليم الأخرى.
- تكليف الطالب/ المعلم بالقيام بنشاطات متعددة مرتبطة بالأهداف الإجرائية لكفاية التخطيط للتدريس، مثل إعداد خطة سنوية وفصلية ويومية، صياغة أهداف سلوكية، ... الخ.

### المواد التعليمية والوسائل:

- تتنوع المواد التعليمية والوسائل بما يتناسب مع طبيعة المهارات أو جوانب الأداء التي يتم التدريب عليها، ويمكن أن تكون كما يلي:
- نماذج من الخطط الدراسية لمعلمين في الميدان التعليمي والتربوي في المستويات المختلفة للتخطيط السنوي، التخطيط الفصلي، التخطيط اليومي.
  - الكتب الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)

### التجهيزات وأماكن تحصيل الكفاية:

- مركز مصادر التعلم.
- قاعات التدريس.
- معمل التدريس المصغر.
- معمل العلوم.



### كفاية استراتيجيات التدريس والأنشطة (\*)

#### التعريف بالكفاية:

إن عمل المعلم لا يعتمد على إتقان المادة العلمية فقط ولكن لابد من إتقان عدد من الاستراتيجيات والممارسات وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، فعملية التدريس تعتمد على المادة والطريقة معاً والإمكانات المتاحة.

ومن هنا تبرز أهمية إتقان المعلم لعدد من استراتيجيات التدريس والأنشطة الصفية وغير الصفية.

وتعرف الاستراتيجية على أنها الخطة العامة التي يتبعها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية وفيها يتحدد دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية، وكذلك تتحدد الأساليب والوسائل والأنشطة الواجب القيام بها في ضوء مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف مع مراعاة كل من الإمكانيات المتاحة وميول الطلاب وقدراتهم واحتياجاتهم والخطة الزمنية للقيام بهذه الأنشطة والتقييم المستمر لنتائج هذه الأنشطة.

#### أهداف الكفاية:

يتوقع من الطالب/ المعلم بعد ممارسة الأنشطة والتدريبات الخاصة بهذه الكفاية أن يكون قادراً على:

- 1- تنظيم محتوى بعض الدروس في مادة التخصص وفق خصائص وخطوات طرق تدريس مناسبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- 2- توظيف بعض المداخل التدريسية المناسبة في مواقف التدريس الصفية.

(\*) اعتمدنا في عرض هذه الكفايات أساساً على: "توصيف مقررات مجال التربية العملية بكليات التربية"، والذي أنجز تحت إشراف الدكتوراة رابية بنت سعود البوسعيدى، سنة 1996 بالمديرية العامة للكليات والمعاهد العليا - وزارة التعليم العالي، مسقط.

- 3- إتقان مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي (صياغة نموذج من الأسئلة، وقت الانتظار، التعزيز، استثارة الدافعية، الإشارات والإيماءات المستخدمة في ضبط الصف ...).

### المحتوى العلمي للكفاية:

- نماذج من الاستراتيجيات المستخدمة في تعلم وتعليم الطلاب لمحتوى المناهج الدراسية للمرحلتين الإعدادية والثانوية.
- عرض استراتيجيات إدارة الصف: طرح الأسئلة، إدارة المناقشات، جذب الانتباه ... الخ. مع التطبيق على دروس المناهج الدراسية لمادة التخصص.
- بعض المداخل التدريسية وكيفية توظيفها في علميات التعليم والتعلم مع التمثيل بمادة التخصص في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- وسائل وأساليب تقويم الاستراتيجيات المستخدمة.
- عرض للأنشطة الصفية وغير الصفية وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية.

### كيفية التنفيذ:

يتم تنفيذ هذه الكفاية في 28 ساعة توزع على فصلين دراسيين هما الثالث والسادس كالتالي:

- الفصل الثالث: 16 ساعة موزعة على: 8 أسابيع بواقع ساعتين أسبوعياً يتم التدريب فيها على مناهج المرحلة الإعدادية حسب التخطيط.
- الفصل السادس: 12 ساعة موزعة على 6 أسابيع بواقع ساعتين أسبوعياً يتم التدريب فيها على مناهج المرحلة الثانوية حسب التخصص.

### المواد التعليمية والوسائل والتجهيزات:

- 1- الكتب الدراسية للمرحلتين الإعدادية والثانوية.
- 2- كتب الأنشطة والتدريبات للمراحل التعليمية المختلفة.

- 3- دلائل المعلم.
- 4- وسائل تعليمية للموضوعات التي يتم التدريب عليها.
- 5- أجهزة تعليمية مثل جهاز العرض فوق الرأسي وجهاز عرض الشرائح .. الخ.
- 6- معاميل التدريس المصغر المجهزة وأجهزة مصادر التعلم.

### كفاية إدارة العملية التعليمية

تتناول هذه الكفاية الدور الأساسي للمعلم باعتباره مديراً للعملية التعليمية بمفهومها الشامل داخل الفصل وخارجه، ومما يتطلبه ذلك الدور من مهارات إدارية، ووفقاً لذلك فإن الهدف العام لهذه الكفاية هو:

"مساعدة الطالب المعلم على فهم وممارسة أدوره المرتقبة، وعناصر عملية الإدارة، وكيفية أدائها بنجاح".

#### الأهداف الإجرائية:

- من المتوقع بعد ممارسة مختلف الأنشطة والتدريبات الخاصة بهذا الموديول، أن يصبح الطالب المعلم قادراً على:
- 1- تحليل إدارة العملية التعليمية إلى عناصرها الرئيسية خلال الممارسات الميدانية ذاتها.
- 2- التمكن من المهارات الأساسية لإدارة الصف من خلال إتقان ما يلي:
  - أ- حفظ النظام داخل غرفة الصف بأكثر من أسلوب بما يتناسب وخصائص الطلاب.
  - ب- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي بين الطلاب باستخدام الأسلوب المناسب.
  - ج- تنظيم البيئة الفيزيائية في الصف بما يتناسب وطبيعة المادة.

- 3- ممارسة الأساليب المختلفة لملاحظة المظهر العام للطلاب داخل غرفة الصف وخارجه.
  - 4- التمكن من مهارات الاتصال داخل غرفة الصف.
  - 5- ممارسة أساليب تنظيم الوقت في أثناء الحصص.
- ترتبط الأهداف الإجرائية السابقة بالفصل الدراسي الرابع، أما الأهداف التالية فهي ترتبط بالفصل الدراسي السابع.
- 1- القدرة على صياغة تقرير عن سير العمل داخل غرفة الصف.
  - 2- ممارسة الأساليب المختلفة لملاحظة طلابه داخل غرفة الصف وخارجه من حيث:
    - أ- النواحي العقلية .
    - ب- النواحي النفسية.
    - ج- النواحي الاجتماعية والثقافية والأسرية.
  - 3- اكتساب المهارات الأساسية المتعلقة بإدارة الأنشطة والمشروعات سواء داخل المدرسة أو خارجها.

### المحتوى العلمي للكفاية:

- تمثل الموضوعات التالية محوراً للأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف السابقة:
- 1- إدارة الصف وتنظيمه.
  - 2- ملاحظة التلاميذ داخل الصف، عناصرها وأساليبها.
  - 3- مهارات الاتصالات داخل الصف.
  - 4- إدارة الوقت داخل الصف.
  - 5- إدارة الامتحانات داخل الصف.
  - 6- إدارة الأنشطة والمشروعات الصفية.
- (الفصل الرابع)
- تقارير سير العملية التعليمية (عناصرها وكتابتها)

- 7- ملاحظة التلاميذ خارج الصف، عناصرها وأساليبها.
- 8- مهارات الاتصال خارج الصف.
- 9- إدارة الامتحانات خارج الصف.
- 10- إدارة الأنشطة والمشروعات اللاصفية.

### **الأنشطة والطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم:**

يمكن استخدام الأنشطة والطرق والاستراتيجيات التالية:

- 1- المناقشات الصفية حول العناصر المختلفة للمحتوى المقترح.
- 2- العروض التوضيحية بأنواعها وأساليبها المتعددة المقرونة بتقديم نماذج للطلاب المعلمين.
- 3- الدروس التطبيقية لنماذج من المهارات المختلفة الواردة.
- 4- التدريب الفردي أو في جماعات صغيرة على الجوانب المختلفة للمهارات الواردة.
- 5- التدريس المصغر واستخدام مركز مصادر التعلم الأخرى.
- 6- تكليف الطالب/ المعلم بالقيام بالعديد من الأنشطة المرتبطة بالأهداف الإجرائية الواردة مثل: وضع تصور لتنظيم البيئة الفيزيائية وتنظيم الطلاب في الصف - اقتراح بعض الخبرات التعليمية المناسبة لبعض الدروس - كفاية بعض التقارير عن سير العمل أثناء التدريس أو تدريس الزملاء ... الخ.

### **المواد التعليمية لتحصيل وإنجاز الكفاية:**

تتنوع المواد التعليمية والوسائل بما يتناسب وطبيعة المهارات وجوانب الأداء التي يتم التدريب عليها. وفيما يلي بعض المواد التعليمية والوسائل المعينة على اكتساب والتمكن من هذه الكفاية:

- 1- بعض النماذج المسجلة (فيديو) لمهارات إدارة الصف وتنظيمه.
- 2- بعض قوائم الفحص المستخدمة في ملاحظة الطلاب داخل وخارج الصف.
- 3- بعض النماذج للأساليب المختلفة لملاحظة التلاميذ خارج الصف: كالتقارير الوصفية، والتقارير التراكمية وبعض الأساليب السوسيومترية.

4- نماذج لمحاضر اجتماع مجالس النشاط المختلفة والمشروعات كمجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء والمعلمين، وجمعيات النشاط التربوي المختلفة.

### التجهيزات:

- مركز مصادر التعلم.
- قاعات التدريس.
- معمل التدريس المصغر.

## كفاية التقويم

### تعريف الكفاية:

تعد كفاية التقويم من الكفايات الأساسية اللازمة لعمل المعلم كي يقف على مستوى تحقيق الأهداف التعليمية. فالتقويم هو صمام الأمان في العملية التعليمية، فمن طريقه يمكن الكشف عن نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة وفي ضوء ذلك يمكن الإصلاح وبالتالي النمو، أي بعبارة موجزة تحقيق الأهداف المنشودة بصورة مناسبة.

وإتقان المعلم لكفاية التقويم لا يتأتى من فراغ، بل من خلال التدريبات المتنوعة على مختلف الأنشطة المرتبطة بجوانب التقويم المختلفة.

والمودبول الذي بين أيدينا يتناول هذه الكفاية ويركز على العناصر التالية:

### الأهداف الإجرائية لكفاية التقويم:

من المتوقع بعد ممارسة الأنشطة والتدريبات الخاصة بهذه الكفاية أن تتحقق الأهداف التالية:

- أن يصوغ الطالب/ المعلم مفردات اختبارية في مادة التخصص في مجالات الأهداف التعليمية المختلفة ومستوياتها.

- أن يعد الطالب/ المعلم ورقة امتحانية وفق جدول التخصص طبقاً لشروط جدول المواصفات السابق إعدادها وشروط الامتحان الجيد.
- أن يعد الطالب/ المعلم اختباراً لنهاية فصل دراسي للطلاب، ويطبقه في المدرسة المتعاونة، ويحلل نتائجه ويفسرهما، ويوضح كيفية الاستفادة منها.
- أن يعد الطالب/ المعلم اختبارات تشخيصية في مادة التخصص لكشف صعوبات التعلم لدى الطلاب، وأن يقدم مقترحات للتغلب على تلك الصعوبات.

### المحتوى العلمي لهذه الكفاية:

- يمكن أن تكون الموضوعات التالية محوراً للأنشطة المعنية:
- أدوات القياس والتقويم التربوي.
- الاختبارات التحصيلية.
- أسس صياغة فقرات (مفردات) الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة (المقالية، الموضوعية).
- خطوات بناء الاختبار التحصيلي.
- إعداد جدول المواصفات.
- وسائل التأكد من صلاحية الاختبار.
- المواصفات العامة للورقة الاختبارية.
- تحليل وتفسير نتائج الاختبار.
- الاختبارات التشخيصية.

### الأنشطة والطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم

- يمكن استخدام الأنشطة والطرق الاستراتيجية التالية:
- المناقشات الصفية المختلفة لعناصر المحتوى العلمي لكفاية التقويم.
- العروض التوضيحية بأنواعها وأساليبها المتعددة لنماذج اختبارات.
- الدروس التطبيقية لنماذج من الاختبارات من حيث:
- (صياغة مفرداتها، التأكد من مناسبتها، تحليل وتفسير نتائجها).
- تدريبات على إعداد جدول المواصفات وبناء الاختبار.

- تدريبات على إعداد الاختبارات التشخيصية وتوظيفها.
- تكليف الطلاب بالقيام بأنشطة متعددة مرتبطة بالأهداف الإجرائية لكفاية التقويم.

### المواد التعليمية والوسائل

يمكن استخدام المواد التعليمية والوسائل التالية لكي تتحقق الأهداف الإجرائية لكفاية التقويم:

- الكتب الدراسية لمقررات مادة التخصص.
- نماذج من اختبارات نصف ونهاية الفصل لمادة التخصص.
- شرائط صوتية ، شرائط صوتية ومرئية تبرز جوانب التقويم.

### 4- خطة التدريس المصغر والإعداد لبرامجه :

إن أهم ما يميز هذا النموذج المطبق بكليات التربية بالسلطنة، هو أن التدريس المصغر، يشكل كما أسلفنا، مكوناً أساسياً من مكونات التربية العملية (التدريب الميداني). حيث يتم بشكل تناوبي، الانتقال بين جميع عناصر التكوين بترتيب وإحكام وذلك في مختلف الفصول الستة المعنية بالتربية العملية، حتى يتمكن الطلاب من الاكتساب الجيد لكفايات التدريس. فبعد أن يتيح، على سبيل المثال، التدريس المصغر اكتساب بعض المهارات من الكفايات المقررة، يتم التأكيد على اكتسابها وترسيخه من خلال التدريب الميداني سواء في التربية العملية المنفصلة أو في التربية العملية المتصلة، والتي تسهم في التكوين المهني للطلاب المعلمين.

### الإعداد لبرامج التدريس المصغر وإنجازها :

ينبغي عند الإعداد لبرامج التدريس المصغر الإجابة عن الأسئلة الآتية، والتأكد من توافر الإمكانيات التي تتطلبها:



- 1- ما الكفايات والمهارات التي يجب أن يشتمل عليها البرنامج ويدرب الدارسين عليها؟
- 2- من هم الذين يجب تنمية المهارات السابقة لديهم وما خصائصهم؟
- 3- ما موقع التدريس المصغر في البرنامج التعليمي ككل؟
- 4- من الذين سيقومون بإعداد الدروس
- 5- أين سيتم تنفيذ برنامج التدريس المصغر؟ والي أي مدى يناسب المكان إجراء هذا البرنامج؟
- 6- متى سيتم تنفيذ البرنامج؟ والي أي مدى يسمح الوقت المتاح لتنفيذه كما ينبغي؟
- 7- ما مدى توفر إمكانيات التسجيل الصوتي أو التلفزيوني؟
- 8- إلى أي مدى يصل تمكن الخبراء الذين سيقومون بالتسجيل؟
- 9- ما نوع الجمهور الذي سيشهد برنامج التدريس المصغر؟ هل هم الدارسون فقط أم طلبة المدارس أم كلاهما؟
- 10- إلى أي مدى ستتاح فرصة إعادة التدريس لكل متدرب؟
- 11- من الذي سيتولى نقد المتدرب؟ هل زملاؤه المدرسون؟ أم الطلبة الذين تدرس لهم الحصة؟ أم المشرف؟
- 12- ما موقع النقد الذاتي من التغذية الراجعة في البرنامج؟
- 13- هل يتطلب الأمر تدريب من سيتولى النقد على كيفية النقد؟
- 14- ما معايير تقييم المشرف للمتدربين؟ وما موقع الدرجات التي يحصلون عليها من البرنامج التعليمي ككل؟

**كما ينبغي أن تشمل حصص التدريس المصغر على عناصر رئيسية هي:**

- 1- تاريخ الحصة.
- 2- المراحل الدراسية (التي يفترض أن المتدرب يعد للتدريس فيها).
- 3- عنوان الدرس (الموضوع الذي سيتناوله المتدرب).
- 4- المهارة المراد التدريب عليها.

- 5- الهدف السلوكي المرغوب تحقيقه في الفترة الزمنية المحددة.
- 6- خطوات عرض الدرس.
- 7- الأساس العلمي للمهارة المراد التدريب عليها ، والخطوات التي يسير فيها عرض الدرس.
- 8- الوسائل التعليمية المستخدمة؟
- 9- أساليب التقويم.
- 10- مصادر الدرس (المراجع التي يستفيد منها الدارسون والطلبة بما في ذلك الكتاب المدرسي المقرر).

### \* \* \*

وعلى الرغم من اختلاف كليات التربية في بعض الجزئيات بخصوص تطبيق طريقة التدريس المصغر، حسب ما تتوفر لديها من إمكانيات، فإنه بإمكاننا أن نعتبر ما جاء في وثيقة د. جمال الأشقر (2001) من قسم الدراسات التربوية بكلية التربية بصحار (سلطنة عُمان) إطاراً عاماً لتنفيذ هذه الطريقة:

يقول جمال الأشقر: "يسير التدريب من خلال التدريس المصغر وفقاً للخطوات التالية: قيام الطالب المعلم بالتعرف على المهارة المطلوب التدرب عليها من خلال مناقشة المشرف والزملاء لجوانب المهارة التدريسية، ومشاهدة عرض نموذجي للمهارة التدريسية يقوم به أحد المدرسين الأوائل. وبعد مشاهدة العرض يقوم الطلاب المعلمين بمناقشة المهارة التدريسية مع المشرف والاستفسار عن النقاط الغامضة.

يقوم الطالب/ المعلم بعد ذلك، بتحضير الدرس موضعاً الأهداف والمحتوى وعرضه على المشرف، ثم يقوم بالتدريس الفعلي أمام عدد من زملائه يتراوح عددهم ستة طلاب، لمدة عشر دقائق ويتم تسجيل الدرس بواسطة كاميرات الفيديو. أما تقويم أداء الطالب المعلم فيكون من خلال بطاقة ملاحظة أعدت لذلك والتي توضح جوانب القوة والضعف في المهارة التدريسية المراد تدريبه عليها.

يحصل الطالب المعلم بعد انتهائه من الدرس مباشرة، على تغذية راجعة تستمر لمدة خمسة عشر دقيقة، وتتمثل في نوعين من التغذية الراجعة هما:

- أ - تغذية راجعة خارجية عن طريق المشرف الزملاء.
- ب- تغذية راجعة ذاتية من خلال مشاهدة الطالب المعلم لتسجيل أدائه وتعرفه على جوانب القوة والضعف.
- يقوم الطالب المعلم بمراجعة درسه ومراجعة تخطيطية مرة أخرى وذلك خلال خمس دقائق.
- يقوم الطالب المعلم بالتدريس مرة أخرى ولمدة عشر دقائق.
- يحصل الطالب المعلم على تغذية راجعة للمرة الثانية لمدة خمس دقائق.
- وهكذا يستغرق كل طالب في المرة الواحدة من التدريس حوالي 45 دقيقة.

ويمكن تلخيص الخطوات السابقة في الإجراءات التالية: **تحضير المهارة، تدريس، نقد أو تغذية راجعة، إعادة تحضير، تدريس، نقد.**

وفيما يلي خطة لتدريب الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات التدريسية خلال حصص التدريس المصغر كما يطبق في كليات التربية بالسلطنة حالياً، والتي توزع كما يلي:

| الأسبوع | بيان الكفايات الأساسية والمهارات الفرعية  | اليوم / عدد الساعات |
|---------|---|---------------------|
| الأول   | <b>التدريب على مهارة التهيئة للتدريس. وتشمل:</b><br>1- اختيار أساليب مناسبة للتهيئة.<br>2- ارتباط أسلوب التهيئة بأهداف الدرس.<br>3- ارتباط أسلوب التهيئة بموضوع الدرس.<br>4- انتهاء التهيئة في الوقت المحدد.<br>5- عرض التهيئة بطريقة مناسبة. | ساعتان              |

| الأسبوع | بيان الكفايات الأساسية والمهارات الفرعية   | اليوم / عدد الساعات |
|---------|--|---------------------|
|         | 6- التدرج من مرحلة التمهيد للدخول في الدرس بشكل مناسب.   |                     |
| الثاني  | <p><b>التدريب على مهارة عرض محتوى الدرس:</b></p> <p>1- استخدام أساليب تدريسية مناسبة في عرض محتوى الدرس.</p> <p>2- التسلسل المنطقي في عرض معلومات الدرس.</p> <p>3- ذكر أمثلة مألوفة تتصل بحياة الطلاب وبيئتهم.</p> <p>4- تبسيط الحقائق والمفاهيم والتعميمات المرتبطة بموضوع الدرس.</p> <p>5- الربط بين المعلومات والحقائق والمفاهيم وتوظيفها.</p> <p>6- مراعاة الوقت المخصص لأداء هذه الكفاية.</p>   | ساعتان              |
| الثالث  | <p><b>التدريب على مهارة الاتصال أثناء التدريس:</b></p> <p><b>♦ مهارة الاستماع:</b></p> <p>1-حث الطلاب على أهمية الاستماع والمتابعة.</p> <p>2-الاستماع باهتمام إلى أسئلة الطلاب وتعليقهم.</p> <p>3-حث الطلاب على أهمية الاستماع لآراء زملائهم وتقديرها.</p> <p>4- إدارة الصف وضبط مصادر التشويش والإزعاج أثناء العرض.</p> <p>5- توجيه أسئلة بين الحين والحين للكشف عن مدى تركيز الطلاب ومتابعتهم.</p> <p><b>♦ مهارة التحدث:</b></p> <p>1- التحدث بصوت واضح ولغة سليمة.</p> <p>2- حث الطلاب على التحدث والمناقشة.</p> <p>3- التنوع في نبرات الصوت.</p> | ساعتان              |

| الأسبوع | بيان الكفايات الأساسية والمهارات الفرعية   | اليوم / عدد الساعات |
|---------|--|---------------------|
|         | 4- تصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة بين الطلاب.<br>5- مراعاة النطق الصحيح لمخارج الحروف.  |                     |
| الرابع  | <b>التدريب على مهارة استخدام السبورة الطباشيرية:</b><br>1- تنظيم السبورة بشكل مناسب.<br>2- الكتابة بخط واضح ومستقيم.<br>3- مراعاة قواعد اللغة في الكتابة على السبورة.<br>4- عرض المفاهيم الجديدة وتعريفها.<br>5- تبسيط بعض الأشكال أو الرسومات على السبورة.  | ساعتان              |
| الخامس  | <b>التدريب على مهارة التعزيز:</b><br>1- التنوع في استخدام أساليب التعزيز.<br>2- الابتعاد عن أسلوب التوبيخ والذم بصفة متكررة.<br>3- انتظام الحركة داخل الصف أثناء التدريس.<br>4- استخدام التعزيز في الوقت المناسب.<br>5- استخدام الصمت المفاجئ لإثارة الانتباه.<br>6- التنوع في استخدام الحواس.   | ساعتان              |
| السادس  | <b>التدريب على استخدام الوسائل التعليمية:</b><br>1- استخدام وسائل تعليمية ترتبط بموضوع الدرس.<br>2- استخدام وسائل تعليمية مناسبة لمستوى الطلاب.<br>3- التنوع في الوسائل التعليمية.<br>4- إعداد وسائل تعليمية من البيئة المحلية.<br>5- مشاركة التلاميذ أثناء استخدام الوسيلة.<br>6- التأكد من مشاهدة التلاميذ للوسيلة.<br>7- عرض الوسيلة في المكان والزمان المناسبين. | ساعتان              |
| السابع  | <b>التدريب على مهارة إلقاء وطرح الأسئلة:</b><br>1- استخدام أسئلة متنوعة المستوى لمراعاة الفروق الفردية.  | ساعتان              |

| الأسبوع | بيان الكفايات الأساسية والمهارات الفرعية   | اليوم / عدد الساعات |
|---------|--|---------------------|
|         | 2- مراعاة خطوات طرح الأسئلة (طرح السؤال - الانتظار قليلاً - طلب الإجابة من أحد الطلاب - التعقيب).<br>3- عدالة توزيع الأسئلة على التلاميذ.<br>4- حث التلاميذ على طرح الأسئلة.<br>5- استخدام أسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ.<br>6- إلقاء الأسئلة بأكثر من صياغة.                   |                     |
| الثامن  | <b>التدريب على مهارة خاتمة الدرس:</b><br>1- التقيد بالخطوة الزمنية للنشاطات التدريسية المختلفة.<br>2- تلخيص النقاط الأساسية التي وردت في الدرس.<br>3- ربط عناصر الدرس الأساسية.<br>4- إشراك التلاميذ في تلخيص عناصر الدرس.<br>5- تحديد التكليفات (التعيينات) البيتية المناسبة. | ساعتان              |
| التاسع  | <b>التدريب على مهارة التقويم:</b><br>1- استخدام أساليب متنوعة في التقويم.<br>2- طرح أسئلة مناسبة ترتبط بأهداف الدرس.<br>3- استخدام أسئلة تقييمية عالية.<br>4- تصحيح إجابات التلاميذ والتعقيب عليها.<br>5- طرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ.                                       | ساعتان              |
| العاشر  | <b>التقويم النهائي للطلاب من قبل المشرف من خلال تنفيذ المهارات التدريسية ككل.</b>  | ساعتان              |

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن مدة إنجاز التدريس المصغر في كليات التربية بالسلطنة، لجميع الفصول هي 10 لقاءات من ساعتين لكل لقاء، بحيث يستفيد الطلبة من 20 ساعة في كل فصل دراسي باستثناء الفصل

الثامن (في السنة الرابعة) حيث يستفيد الطلبة من 6 لقاءات وبالتالي من معدل 12 ساعة في الفصل. توزع هذه الساعات بين حصص نظرية وتسجيلات عملية أمام طلاب المدارس أو أمام طلاب الكلية، بحيث يُحضر كل طالب - معلم درساً كاملاً بناءً على خطة تفصيلية (دريس من مستوى الإعدادي أو الثانوي) تتضمن التخطيط والتنفيذ والتقويم ويقوم بعد ذلك بإنجازها في الوقت المحدد.

وللتذكير فإن الـ 20 ساعة المذكورة، لا تغطي سوى التدريس المصغر (في جانبه النظري والتطبيقي) في حين أن بقية مكونات التربية العملية لها حصصها الخاصة بها وساعاتها المعتمدة والتي تتراوح ما بين 24 و 74 ساعة حسب كل فصل دراسي.

### ثالثاً- تجربة كلية علوم التربية بالرباط في تطبيق التدريس المصغر لإعداد المدرسين

تعد كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، من المؤسسات الرائدة في الاستفادة من نتائج البحوث التربوية الحديثة وتطويرها، وفي توظيف العديد من المستجدات العلمية والتكنولوجية ومن بينها طريقة التدريس المصغر، والتي تستغل على أحسن وجه كتقنية أساسية من تقنيات الإعداد المهني للمدرسين.

وستعرف هذه الطريقة تعديلات كثيرة منذ الشروع في العمل بها بالكلية أوائل السبعينات، وفيما يلي وصف مقتضب لها، مستخلص من ثلاثة مصادر. الأول تقرير وضعته لجنة كلفت باقتراح خطة عامة لتطبيق التدريس المصغر اشغلت خلال السنة الجامعية 1976/75، أما المصدر الثاني فهو مذكرة تطبيقية للمرسوم الخاص بتحديد نظام الدروس والامتحانات قصد الحصول على دبلوم كلية علوم التربية والتي وضعت سنة 1979. ويتمثل المصدر الثالث في تجربة المؤلف الشخصية وفي مساهمته الفعلية منذ سنة 1974 في إعداد وتأهيل المدرسين بالكلية المذكورة.

#### 1- تعريف:

"يهدف التدريس المصغر إلى إعداد المتدرب قصد الممارسة الفردية داخل الصف الدراسي، ويتناول التدريب على مختلف مكونات العمل التربوي وذلك باستعمال وسائل تقنية ملائمة".

#### 2- مراحل إعداد وإنجاز التدريس المصغر:

1-2 قبل الشروع في التدريس المصغر يتصل رؤساء الشعب - بتنسيق مع الإدارة - بمديري الثانويات، لأجل وضع كل الترتيبات لاستقدام الطلاب واستقبالهم بكلية علوم التربية، وبعدها يتم اقتراح المخطط العام لإنجاز التدريس المصغر.



**2-2** جلسة عامة في كل شعبة تضم الأساتذة المؤطرين والأساتذة المتدربين، تقدم أثناءها توجيهات عامة حول التدريس المصغر والكيفية التي سينجز بها.

**3-2** بعد الشروع في التدريس المصغر تعقد جلسات منتظمة على مستوى كل شعبة الهدف منها تدارس كل ما يمكن أن يطرأ من صعوبات للتغلب عليها، وتنسيق العمل في المراحل المقبلة.

**4-2** بعد انتهاء هذه المرحلة من التكوين تعقد جلسة على صعيد كل شعبة يحضرها الأساتذة المؤطرون والمتدربون، القصد منها:

**أولاً:** تحليل ونقد حصيلة هذه التقنية (التدريس المصغر) عن طريق النقاش وتبادل الرأي بين المهنيين: مؤطرين ومتدربين.  
**وثانياً:** إغناء هذه التجربة وتطويرها مستقبلاً.

### **3- الخطوات الإجرائية:**

#### **1-3 المخطط العام للتدريس المصغر:**

ويمكن أن يتبع تنفيذ التدريس المصغر الخطوات التالية، مع ملاحظة أن للشعب الصلاحية في تغييره مما يستجيب لخصوصياتها دون الإخلال بالبناء العام لهذه الطريقة وبأهدافها الأساسية:

أ- تسجيل دريس قبلي: مدته 5 دقائق، عدد الطلاب من 5 إلى 6.  
ب- تسجيل ثلاث مهارات على الأقل، مع مراعاة التدرج في الحصة الزمنية وعدد الطلاب.

مثلاً: - المهارة الأولى: 5 دقائق مع 5 إلى 6 طلاب.

- المهارة الثانية: 10 دقائق مع 8 إلى 10 طالب.

- المهارة الثالثة: 15 دقيقة مع حوالي 12 طالب.

- ..... الخ.

ج- تسجيل دريس بعدي: 5 دقائق مع 5 طلاب.

### 2-3 التدريب على المهارات:

**عدد المهارات:** تحدد كل شعبة عدد ونوع المهارات حسب خصوصياتها وإمكانات استعمال المخابر على ألا يقل عددها عن ثلاث مهارات.

تهيئ المتدرب لإنجاز المهارات:

أ- يوزع مطبوع يحتوي على تحديد تريوي للمهارة مع التأكيد على الجوانب الإجرائية وإعطاء إرشادات عملية تتعلق بكيفية إنجاز المهارة ويناقش هذا المطبوع في حصة تالية (انظر نماذج من مهارات أنجزت بكلية علوم التربية في نهاية هذا العرض).

ب- تخصص الحصة التالية هذه لمناقشة المهارة والإجابة عن استفسارات المتدربين بمشاركة معلمي التطبيق المتعاونين والذين يرافقون طلابهم من الثانويات.

ج- بعد الانتهاء من النقاش، تعرض نماذج مسجلة لبعض المهارات الموجودة بشعبة الوسائل التكنولوجية بالكلية، تبين الشكل الذي أنجزت به، ومن الممكن إحداث نماذج أخرى بتعاون كل من معلمي التطبيق (أي المعلمين المتعاونين من المدارس والثانويات التي تتعامل معها الكلية) والأساتذة المؤطرين (أساتذة الكلية).

### 4) تقييم التدريس المصغر:

يعتمد التقويم بصفة عامة على الوسائط التالية:

أ- شبكة أو سلم التقويم لكل مهارة، تهيأ من طرف المؤطرين وتعتمد في التقويم النهائي للمتدربين.

ب- عقب إجراء كل مهارة (تسجيلاً ومشاهدة ومناقشة) يدون المعلم المؤطر ملاحظاته ويضع درجات تقديرية في الجذاذات المهيأة لهذه الغاية.

ج- بعد إنجاز المهارات المقررة تبعاً الجذاذة الملخصة أو التركيبية (أي الملخصة للجذاذات السابقة والخاصة بكل مهارة) والتي تحتوي على الدرجة النهائية والتي يضعها الأساتذة المؤطرون أي أساتذة التربية الخاصة

(علم التدريس الخاص) والتربية العامة (علم التدريس العام) لجميع المهارات كما تحتوي على المعدل العام<sup>(\*)</sup>.

## 5) مهارات التدريس المصغر:

### 1-5 تعريف:

قبل استعراض بعض المهارات المستخدمة في التدريس المصغر بكلية علوم التربية بالرباط، لا بأس من التوقف قليلا عند معنى المهارة وبعض المعايير التي تستعمل في اختيارها وتسطيرها.

سبق أن تحدثنا عن "تفكيك العملية التعليمية" باعتبارها من أهم الأسس التي ينبني عليها التدريس المصغر، وقلنا بأن هذه العملية، وخاصة ما يرتبط منها بأداء المدرس، تتألف من مجموعة من المهام تسعى لتحقيق الأهداف التربوية، وهذه المهام هي عبارة عن قابليات وكفايات وتقنيات أو مهارات تعليمية تؤلف النشاط التربوي للمدرس.

فالتعليم - كما يقول كاج N. Gage - "يستلزم نشاطات تتصل بالشرح والتفسير، وأخرى تستهدف تعزيز انتباه الطلاب ومشاركتهم، ويستلزم نشاطات تتصل بالتوضيح والبرهان وبتوجيه عمل الطلاب وبالمحافظة على النظام وإدارة الصف وبالتوثيق وجمع المعلومات وبتوزيع المهمات والأعباء وبشرح المنهاج وتحديد مضمونه وبالمراقبة والتقويم، وسواها من الأنشطة الكثيرة" (عبد الله عبد الدايم، 1981).

إن هذه الأنشطة والقابليات التربوية هي المهارات التي تكون مشتركة بين جميع المواد، فاستعمال السبورة نشاط مشترك ومثله التوضيح أو التشخيص وما إلى ذلك.

(\*) تختلف الشعب على العديد من التفاصيل الشككية المتعلقة بتوقيت الإنجاز وظروفه وعلى عدد المهارات ومحتوياتها وأسلوب التقويم، لكنها تتفق على المبادئ والجوهر الذي تعكسه المذكرة التطبيقية السالفة الذكر.

- وكأمثلة عن المهارات التي تبناها قسم إعداد المعلمين بجامعة سلطانفوردي، والذي يرجع إليه فضل وضع طريقة التدريس المصغر، نذكر:
- تنويع المثيرات والمنبهات.
  - بحث الاهتمام بالمسألة المطروحة في الدرس.
  - تلخيص المعلومات والتوليف بينها.
  - اللجوء إلى الصمت.
  - توظيف التواصل غير اللفظي.
  - تعزيز مشاركة الطلاب.
  - إتقان الربط.
  - مراقبة مدى فهم الطلاب.
  - طرح الأسئلة.
  - توظيف الشواهد والأمثلة.
  - إجادة العرض.
  - ... الخ.

## 2-5 معايير استخراج وصياغة المهارات:

إن المعايير المعتمدة في استخراج المهارات من صلب العملية التعليمية تتعدد وتختلف. فمثلاً تستخلص المهارات انطلاقاً من العمليات العقلية المستهدفة من التعليم، فنقول مهارة الفهم والتحليل والتطبيق والاستدلال والتعبير الشفاهي... ويعني امتلاكها وتطبيقها من طرف المدرس، العمل على تنمية تلك العمليات لدى الطلاب.

أو نعتمد في استخلاص المهارات على الجوانب الوجدانية من شخصية الطالب أو الجوانب الحسية الحركية، فنقول مهارة بحث الاهتمام لدى الطلاب وإثارة انتباههم، أو تعزيز ميول معينة أو تنشيط التوازن الحسي - الحركي...

كما قد تحدد المهارات، ليس بالاعتماد على جانب من جوانب شخصية الطالب وسلوكه المستهدف بل انطلاقاً من نشاط المدرس والتقنيات والوسائل التعليمية، من مثل مهارة طرح السؤال، مهارة التشخيص، مهارة استعمال

الصور والخرائط... هذا وقد نختار معياراً آخر لتسطير وصياغة المهارات، والمتمثل في التقسيم التقليدي لمراحل الدرس ولطريقة إنجازه (مثل الطريقة التلقينية عند هاربارت) وتتحدد بناء عليه المهارات التالية: مهارة التمهيد، مهارة الربط، مهارة العرض، مهارة الخاتمة...<sup>(\*)</sup>.

### 3-5 نماذج من مهارات تستعمل في التدريس المصغر:

نقدم فيما يلي أمثلة عن مهارات أعدت وأنجزت ببعض شعب (أقسام) كلية علوم التربية بالرباط، وهي:

- شعبة الفلسفة.
- شعبة اللغة العربية.
- شعبة علوم التربية.

وقد وقع اختيارنا على المهارات التالية<sup>(\*\*)</sup>:

- مهارة التمهيد.
- مهارة الربط.
- مهارة الخاتمة.
- مهارة استعمال السبورة.
- مهارة الأسئلة.
- مهارة التشخيص.
- مهارة التحليل.
- مهارة توظيف الأمثلة.
- مهارة توظيف الخطاطة.

(\*) نلاحظ أنه في برامج تكوين المعلمين بكلليات التربية بسلطنة عمان، يتم اشتقاق المهارات انطلاقاً من الكفايات الأساسية المستهدفة في التكوين والتي استعرضنا بعضها في العناوين السابقة من هذا الفصل.

راجع العنوان الخاص بتجربة كلليات التربية في سلطنة عمان في هذا الفصل.

(\*\*) ساهم أ.د. محمد الدريج بشكل مباشر في تحضير عدد من هذه المهارات بالاشتراك مع أساتذة (الشعب) الأقسام المذكورة.

### مهارة التمهيد

#### تعريف التمهيد وأهميته :

التمهيد توطئة ترمى إلى خلق الجو المناسب للتعليم وتعتمد على الإثارة الفكرية والتشويق، وان كان هذان العنصران لا يقتصران على التمهيد وحده.

يعتبر المربون التمهيد جزء هاماً من الطرق التربوية، فيذكره هاربارت كأولى خطوات الدرس الخمس، ويذكره كل من موريسون في طريقة الوحدات، وكلباتريك في طريقة المشروع. ويقول ساطع الحصري "إن الشروع في الدرس مباشرة ودون مدخل ليس جيداً من الناحية التربوية لأن أذهان الطلاب في بداية الدرس تكون في أغلب الأحيان مشغولة بأمور شتى وبعيدة عن مواضيع الدرس، فيجب على المعلم جمع شتات أفكارهم". ويقول الدكتور عبد الحميد محمد هاشمي: "المدرس الجيد لا يبدأ مع الطالب من نقطة الصفر أو من الفراغ، وإنما يثير فيه معلوماته السابقة لتكون رصيذاً ينمو في البحث والحوار أو التجربة الجديدة".

هذا وأجريت في إطار سيكولوجية التعلم تجارب مخبرية في موضوع "الاستعداد". فقام كل من أوبرتاين Aubertine وفورطون Fortune بإنجاز بحثين في نفس الموضوع سنتي 1964 و 1965 بجامعة اسطانفورد.

أثبتت أن النجاح في مدخل الدرس له تأثير مباشر على التعلم في المراحل التالية. وقد استفاد واضعو التدريس المصغر من دراسات التعلم في تحديد مهارة "إحداث القابلية" (التحفيز).

#### عناصر التمهيد :

يحاول المعلم في التمهيد تهيئة الطلاب فكرياً ونفسياً لتقبل المعلومات والمهارات التي سيعالجها أثناء الدرس، ويحفزهم على بذل المجهود اللازم، وذلك في محاور ثلاثة.

### 1- سير معلومات الطلاب وتجاربهم الحياتية السابقة قصد التلاؤم معها:

- (أ) بواسطة تلخيصهم للدرس السابق.
- (ب) أو بطرح أسئلة عنه.
- (ج) أو بمناقشة لأهم نقاطه.

### 2- إثارة الاهتمام بالدرس، ويجب على المعلم أن يحتفظ بالإثارة في نفس

الدرجة طيلة الدرس ويختار الوسائل الكفيلة بذلك، وعادة ما يكون الانتباه قويا إذا وفق المعلم في الربط بين المثيرات المعرفية والحوافز الطبيعية، وفي هذا الربط تقوم الحُدس والتجربة ومعرفة نفسية المتعلمين بدور أساسي وفيه تتجلى مهارة المدرس. ومع انعدام قاعدة نهائية في هذا الشأن نقدم بعض الاقتراحات العامة.

- (أ) إعطاء فكرة عامة مسبقة عن الدرس.
- (ب) وضع تصميم للدرس.
- (ج) طرح المشكل الذي يكون الدرس خلاله.
- (د) تقديم نماذج أو عينات أو أمثلة من النوع الذي سيحتوي عليه الدرس.

وهناك بعض الوسائل الظرفية التي تساعد على التشويق إذا اتصف بالجدّة ونوع من الإبهام:

- عرض أجهزة أو أدوات ستستعمل أثناء الدرس.
- رسم على السبورة.
- حكاية أو قولة يتصل مغزاها بالدرس.
- بيانات إحصائية يرجع إليها فيما بعد.

### 3- العلاقة بين المعلم والطلاب: إن أسلوب التعامل الذي ينتهجه المدرس مع

تلاميذته يوحى لهم بنوع التواصل الذي سيسود الفصل طيلة الدرس، وعلى هذه العلاقة يتوقف إلى حد كبير نجاح الدرس. خصوصا إذا روعيت فيها بعض الجوانب:

- (أ) جاذبية شخصية المعلم وتعامله الإيجابي مع الفصل.
- (ب) نبرة في الصوت توحى بالتشجيع وعدم الجفوة.

ج) مناداة الطلاب بأسمائهم الشخصية.

د) الاهتمام بأجوبة الطلاب ومشاركتهم.

بوجه عام، يقتضي المنطق، التمهيد لعدد كبير من الأعمال الفكرية، منها:

- في بداية السنة الدراسية لتقديم البرنامج العام.
- في بداية كل جزء من أجزاء المقرر.
- في أول كل درس.
- لافتتاح ندوة أو فترة مناقشة.
- عند اقتراح تمرين.
- قبل عرض شريط.
- لتقديم المناقشة التي تلي عرض الشريط.

#### مراحل التدريب على المهارة:

- 1- قراءة نص وصف وتحديد المهارة.
- 2- جلسة مع المؤطرين لشرح النص.
- 3- عرض شريط تطبيق نموذجي للمهارة (عند الإمكان).
- 4- تحضير دُرُيس لمدة 6 دقائق في مهارة التمهيد.
- 5- إلقاء الدُرُيس على 6-8 طلاب، ويسجل هذا الدرس.
- 6- إلقاء نظرة على استبيانات.
- 7- مشاهدة شريط الدُرُيس.
- 8- مناقشته مع الأساتذة المؤطرين والمعلمين المتدربين.



### مهارة الخاتمة

يتكون كل درس من مراحل متعددة ومتكاملة في نفس الوقت، ومن الضروري مراعاة الانسجام المنطقي على مستوى المضمون بين هذه المراحل مع مراعاة القدرات العقلية للطلاب، كما يجب الحرص على إتقان المهارات الملائمة لمراحل الدرس (التمهيد، العرض، الأسئلة).

وتمثل الخاتمة آخر مرحلة من مراحل الدرس ولذلك، فإن لها أهمية قصوى في تحقيق الهدف من الدرس بما يلائم طبيعة المادة المدروسة.

#### التعريف بالمهارة:

تقوم الخاتمة على الاستنتاجات المستخلصة في نهاية كل مرحلة من مراحل الدرس، فتسلسل المعلومات أو العناصر وترابطها يجب أن يؤدي إليها بشكل طبيعي، ذلك أنها بمثابة عملية استباقية تقوم على استيعاب الحقائق والأفكار الأساسية الواردة في الدرس، وتدل على أن الدرس أو أجزاء منه، قد أنجز. هذا وتساعد الخاتمة على الربط بين مراحل الدرس الواحد (خصوصاً العرض) كما تساعد على الربط بين الدرس ومراحله الأخرى السابقة أو بينه وبين الدرس الجديد الذي سيليه.

وللخاتمة قيمة كبرى في جميع النواحي سواء منها المعرفية أو التربوية، ومن الضروري الوعي بأهمية تضافر هذه المستويات الثلاثة أثناء إنجاز هذه المهارة.

#### 1) من الناحية المعرفية:

- إن الخاتمة التي يساهم الطلاب في استنتاجها لخير دليل على فهمهم للمادة الدراسية واستيعابها.

- ليست الخاتمة مجرد تلخيص للمعلومات الرئيسية الواردة في الدرس ولكنها كذلك، إبراز للعناصر التي يجب استخلاصها من هذه المعلومات، لذا فهي عملية استنتاجية تركيبية بالدرجة الأولى، يجب التزام جانب الدقة فيها حتى تأتي الخاتمة بأهدافها المرجوة.
- تُذكرُ الخاتمة بالمعلومات من الأفكار الرئيسية التي احتواها الدرس، ولكنها ليست فرصة لاستدراج عناصر أو نقاط لم تطرح في مناسبتها كما يظن البعض.

### (ب) من الناحية التربوية:

- تربية عقول الطلاب على حسن استخلاص النتائج.
- تمكن الخاتمة المعلم من المساهمة في خلق فكر تركيبى لدى الطلاب بصفة عامة.
- تمكن من قياس وتقويم مدى فهم الطلاب واستيعابهم للمعلومات التي وردت في الدرس.
- تحقق الخاتمة تنويعاً وإشباعاً لرغبة المعرفة المثارة لدى الطلاب في بداية الدرس.
- تحقق اطمئنان الفصل إلى اكتمال الرأي حول قضية أو قضايا معينة.

### أنواع الخاتمة:

تحدد أنواع الخاتمة باختلاف طبيعة المادة المدرسية، وبالنسبة لتدريس مواد اللغة العربية يمكن على سبيل المثال إدراج نوعين من الخاتمة.

(أ) **بالنسبة للغة:** (نحو، بلاغة، عروض...) تكون الخاتمة عبارة عن استخلاص القاعدة العامة من خلال الأمثلة المقدمة للطلاب.

(ب) **بالنسبة لتحليل النصوص أو دراسة المؤلفات:** تكون الخاتمة تذكيراً بالأفكار الرئيسية الواردة في جميع مراحل الدرس قصد الوصول إلى حكم نهائي في الموضوع.

### نجاح المهارة:

- يتوقف نجاح الخاتمة على درجة وضوح المعلومات الواردة في الدرس وانسجامها وعلى قدرة الطلاب على استخلاص ما استوعبوه أثناء الدرس.
- إن الخاتمة الملائمة تبين حسن استعمال المعلم لشتى المهارات اللازمة في العملية التعليمية.

### إجراء المهارة:

- تذكر العلاقة الرابطة بين المهارات السابقة.
- تهيئ الدريس في 10 دقائق والحرص على أن يكون تناسقه المنطقي ومادته ملائمة ومستوى الطلاب والأهداف المحددة.

## مهارة الأسئلة

### 1- التعريف والأهمية:

يمكن أن نقول بأن نجاح المعلم في مهمته يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته على صياغة الأسئلة واستعمالها بطريقة سليمة.

فعلى هذه القدرة تتوقف العملية التعليمية كلها، لأنها الشرط الضروري والمباشر لجعل الطالب عنصرا فعالا في بناء الدرس، وفي خلق جو حي في الفصل.

وعلى نجاح هذه العملية تتوقف:

- 1- مشاركة الطلاب في بناء الدرس.
- 2- وفي إثارة انتباه الطلاب وتعويدهم على الخلق والابتكار والمشاركة في حل المشاكل.
- 3- وعليها يتوقف تقييم عملية التعلم "أسئلة المراقبة، والأسئلة الاختبارية".

### 2- انواع الأسئلة:

يمكن لنا تصنيف الأسئلة إلى صنفين رئيسيين، وكل صنف نرمي بواسطته إلى تحقيق أغراض خاصة: فهناك الأسئلة الاختبارية والأسئلة التفكيرية.

#### الأسئلة الاختبارية:

وهي الأسئلة التي تهتم أساسا بمدى تتبع الطلاب للعملية التعليمية: سواء من حيث الاستيعاب أو الفهم. أو التي يكون الهدف منها اختبار معلومات الطلاب حول مسألة من المسائل. وتختلف الأسئلة حسب مراحل الدرس، وحسب الهدف الذي نرعى إلى تحقيقه من خلال صياغتها وطرحها.

فهناك أصناف مختلفة من هذه الأسئلة، يمكن تحديدها فيما يلي:

### الأسئلة التمهيدية:

ونستعملها في عملية التمهيد للدرس ويشترط فيها الإيجاز والتركيز والاختصار، "وأن تمس معلومات الطلاب السابقة لاسيما ما له علاقة بالدرس الجديد، وأن تثير فيهم الشوق والتطلع إلى ما سيلقى عليهم".

### الأسئلة التلخيصية:

وتكون في نهاية عرض الدرس، أو في نهاية كل مرحلة من مراحله، ويشترط فيها:

- التركيز حول العناصر الرئيسية، وحول المعلومات التي نريد تثبيتها في أذهان الطلاب.
- ويكون الهدف منها كذلك تعويد الطلاب على تنظيم المعلومات وجمع أجزائها المشتتة.
- أسئلة التدريب وتثبيت المعلومات.
- أسئلة المراجعة.
- أسئلة تركيبية، وهي التي تجمع بين عدة دروس.

### أسئلة التفكير:

وهي الأسئلة التي تهدف إثارة انتباه الطلاب ودفعهم إلى التفكير المنظم والاستدلال الصحيح، وتعويدهم على كيفية التوصل إلى حل المشاكل المعقدة وابتكار الحلول الملائمة، وهذه العملية هي التي تلعب الدور الرئيسي في إشراك الطلاب في بناء الدرس. فبواسطتها يستدرج المعلم الطلاب لمعايشة الدرس، والمشاركة في بنائه.

والشرط اللازم في هذه الأسئلة هو إثارة التفكير، ولهذا يجب أن تأتي في صيغة إشكالية تستثير ذهن الطالب وتولد عنده إحساسا بأنه يواجه مشكلة تتحدها وتستثيره، ولا بد من وجود حل ملائم لها.

والهدف منها تنمية روح النقد والابتكار، والقدرة على مواجهة المشاكل واتخاذ الحلول الملائمة.

### 3- شروط الأسئلة الجيدة:

يمكن تحديد شروط الأسئلة الجيدة فيما يلي:

#### شروط تتعلق بمضمون الأسئلة:

- الوضوح والتركيز والإيجاز. إذ ينبغي أن يكون السؤال في صيغة واضحة مركزا على فكرة واحدة، وموجزا خاليا من الجمل التفسيرية (العوارض).
- يجب تجنب الأسئلة التي تتطلب جواباً محدوداً (مثلاً الجواب بنعم أو لا).
- يجب أن تكون مسابقة لمستوى الطلاب.
- يجب أن يكون السؤال مثيراً للتفكير.
- على المعلم أن يتجنب الأسئلة التعجيزية، وعليه أن يعرف السبب الذي جعل سؤاله غير مفهوم ولم يلق أية استجابة من الطلاب.
- كما يجب تجنب أسئلة "تكملة الجمل" و"الأسئلة التخمينية".

#### استخدام الأسئلة من طرف المعلم:

- من الأحسن توجيه السؤال إلى جماعة الفصل ككل قبل تعيين الطالب المكلف بالجواب.
- توزيع الأسئلة بطريقة عادلة على كل الطلاب في الفصل - فيجب الاهتمام بغير المنتبهين وغير الراغبين في الجواب كذلك.
- لا بد من إعطاء مهلة للطلاب قصد التفكير في الجواب.
- من الأحسن عدم الإلحاح على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة عن السؤال الموجه له، وتوجيه السؤال بعد إعادة صياغته إلى طالب آخر.
- تجنب وضع أسئلة والإجابة عنها من طرف المعلم.

#### موقف المعلم من أسئلة الطلاب:

- استدراج الطلاب إلى بعض الأسئلة وتشجيعهم على ذلك.
- العمل على تعويد الطلاب على طرح الأسئلة ومس الموضوع مباشرة وبطريقة سليمة.

- السماح لهم بمناقشة الأفكار الواردة في الدرس ومعارضتها.

### موقف المعلم من أجوبة الطلاب:

- الاهتمام بأجوبة الطلاب، واحترامها. فإذا أظهر المعلم امتعاضه من الأجوبة وقلة اكترائه بها، فإن ذلك سيضعف مشاركة الطلاب في الدرس.
- تصحيحها بطريقة لا تخرج شعور الطالب المجيب فينبغي تجنب عبارات (هذا خطأ، ناقص...).
- من الأحسن ترك الفرصة للطلاب لمناقشة أجوبة أصدقائهم.
- على المعلم أن يترك الطالب يحاول الإجابة معتمداً على نفسه، دون مساعدة منه أو إحياء أو جواب، أو مقاطعته فإذا تخلف الطالب عن الجواب، فعلى المعلم أن يعيد السؤال من جديد في صيغة أبسط، فإذا لم يجب، فعليه أن يتوجه بالسؤال إلى طالب آخر.
- ينبغي أن تكون الأجوبة واضحة وصحيحة من حيث الأفكار، خالية من الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية.
- الوقوف عند كل جواب والاهتمام به وتصحيحه إذا كان يحتاج إلى تصحيح.
- التحكم في الأجوبة الجماعية، وتعويد الطلاب على تنظيم المشاركة في المناقشة.
- تعزيز الجواب، وتكراره بتسجيله على السبورة أو إعادته.
- أخذ الأجوبة بعين الاعتبار في بناء الدرس.

### 4- توجيهات:

- يجب تحضير الأسئلة والاهتمام بـ:
- نوع الأسئلة: اختبارية، تفكيرية...
- الهدف من وضعها: تلخيص المعلومات، المشاركة في بناء الدرس، أسئلة تقييمية، اختبارية...
- الوضوح، والتركيز، والإيجاز.

- وضع أسئلة مثيرة لتحفيز الطلاب.
- المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه إذا لم يجد صدى عند الطلاب.

#### 5- معيار النجاح في المهارة:

- وضع أسئلة واضحة وغير مركبة.
  - استدراج الطلاب بواسطة أسئلة مثيرة للمشاركة في الدرس.
  - المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه.
  - الاهتمام بكل أنواع الأسئلة: الأسئلة التفكيرية والأسئلة الاختبارية.
  - القدرة على استغلال أجوبة الطلاب وأستلثهم في بناء الدرس .
- (مدة المهارة من 10 إلى 15 دقيقة).



## مهارة التحليل

### تمهيد:

تشكل دراسة النصوص مجالاً خصباً من مجالات التربية والتعليم، ذلك أن قراءة النص وتحليل مضامينه ومناقشتها من أبرز محاور العملية التعليمية ومن أهم الوسائل المساعدة في التدريس والتي توفر مناسبة ثمينة لتشغيل الطلاب وجعلهم أكثر فعالية وقدرة على المشاركة في سير الدرس وبنائه.

ومع ذلك فإن دراسة النصوص قليلاً ما تلقى العناية الكافية في مؤسساتنا التربوية، وكثيراً ما يشتكى الأساتذة من قلة مطالعات الطلاب وعجزهم عن الاستفادة منها، وما يترتب عن ذلك من ضعف في حصيلتهم الثقافية.

كما يشتكي الطلاب من جهتهم، من افتقارهم إلى وسائل تمكينهم من قراءة مثمرة، وإلى منهجية تثير طريقتهم في متاهات الكتب والتواءات النصوص وتجعل مطالعاتهم هادفة. وعادة ما يشعر الطلاب بنوع من الملل أثناء دراسة النص، خاصة وأنها لا تعني عندهم سوى شرح روتيني يعيد جمل النص ومفرداته.

### تعريف:

يعرف لالاند، في قاموسه الفلسفي، التحليل بأنه تفكيك (تقسيم) كل إلى أجزائه، ويكون التفكيك مادياً (كما هو الشأن في الكيمياء) أو فكرياً (مثل تحليل مفهوم). كما يكمن المنهج التحليلي عند لالاند في ملاحظة خصائص موضوع ما، وفق طريقة تنابعية، قصد إبراز نظامها الداخلي.

وينصح ديكارت في القاعدة الثانية من القواعد الأربع التي وضعها نبراسا للعقل إذا اتبعها عصمته من الخطأ: "أن نقسم كل معضلة من المعضلات التي نبحثها ما استطعنا إلى القسمة سبيلاً، وبمقدار ما تدعو الحاجة إلى ذلك".

كما يمكننا أن نقرأ في الموسوعة الفلسفية لروزنتال "أن التحليل بمعناه العام، هو عملية تفتيت عقلي أو فعلي لكل أجزائه المؤلف منها، ويقوم التحليل - منطقيًا - على تقسيم الموضوع الجاري دراسته إلى أجزائه المكونة له، وهو منهج للحصول على معرفة جديدة. ويتخذ التحليل أشكالًا مختلفة طبقًا لطبيعة الموضوع الجاري دراسته. ثم إن تعدد التحليلات شرط للمعرفة الشاملة بموضوع ما، وتقسيم الموضوع إلى أجزائه المكونة يكشف عن بنيانه. وتقسيم ظاهرة معقدة إلى عناصر أبسط يمكن الباحث من فصل الجوهرية عن غير الجوهرية فيها، ومن تحويل المركب إلى بسيط. ومن أشكال التحليل تصنيف الأشياء والظواهر، ويكشف تحليل عملية متطورة عن مراحلها المختلفة واتجاهاتها المتناقضة، .... الخ.

ويعتقد بلوم في معرض تمييزه بين "الفهم" و"التحليل" أن الإمكانات الموظفة في عملية التحليل عادة ما تكون في مستوى أرقى من الإمكانات المتضمنة في الفهم، ذلك أننا نركز في الفهم على إدراك معنى أو محتوى موضوع ما، في حين نقوم في التحليل بالتركيز على تفكيك ذلك الموضوع إلى عناصره وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر والكيفية التي انتظمت وفقها.

### أشكال التحليل:

من الصعب حصر أنماط التحليل في حدود واضحة ونهائية، ذلك أننا كثيرًا ما نكون أمام إمكانات متعددة لتحليل إنتاج أدبي، فهناك مثلاً التحليل النفسي للأدب أو التحليل الاجتماعي، وفي هذين النمطين ينطلق المحلل من ضوابط منهجية تقوده إلى الكشف عن ظواهر نفسية أو اجتماعية من خلال استنتاج النص، وفي هذه الحالة يمكن ملاحظة التداخل بين "التحليل" و"التطبيق"، تطابق بعض القواعد المنهجية.

كما يمكن الحديث عن التحليل بشكل عام، أي الذي لا يتقيد بمنهجية صارمة، وتكون غايته شحذ الفعالية الذهنية عند المتعلم أو الإطلاع على أهم الأفكار المتضمنة في النص ويكون التحليل في هذه الحالة أقرب إلى الشرح أو العرض.

وكثيراً ما نصادف التحليل بهذا المعنى الفضفاض، في الكتب المدرسية المقررة (النصوص الأدبية).

ويمكن الاستفادة في هذه المهارة، من أحد أشكال التحليل الواردة في صنافه بلوم للأهداف التربوية.

### إنجاز المهارة:

يقتضي إنجاز مهارة التحليل (في مدة 10 دقائق) مراعاة جملة شروط، خاصة إذا تعلق الأمر بتحليل نص، منها على سبيل المثال:

- حسن اختيار النص المرغوب تحليله وأن يكون نصاً قصيراً وأن يشتمل في نفس الوقت على فكرة أو أفكار منتظمة قابلة لأن تكون موضوع تحليل، مهما كانت أغراضه.
- إذا اعتمد المعلم المتدرب صنافه بلوم فمن الأفضل - نظراً لضيق الوقت - الاكتفاء بالتحليل في مستواه الأول أي تحليل العناصر.
- أن يبتعد المعلم المتدرب قدر الإمكان عن شرح النص كلمة كلمة والتعليق على كل جملة فيه بحيث يفقد النص وحدته.
- أن يتجنب إلقاء خطاب بعيد عن روح النص.
- أن يحاول إشراك الطلاب قدر الإمكان في استخراج العناصر وترتيبها.
- التذكير بموضوع النص وإعطاؤه عنواناً رئيسياً يوضح القضية الرئيسية فيه.
- التذكير بالخاصية التي تميز النص من حيث الشكل: تحليل، برهنة، وصف، مناقشة، عرض لبعض النتائج... الخ.

## مهارة الربط

### 1- تعريف وتعديد:

يمكن تعريف "الربط" بأنه القدرة على تحقيق العملية التعليمية، في إطار تنظيم محكم للمعلومات، ولخطوات الدرس، بحيث تظهر العملية كلها كوحدة متكاملة الجوانب.

وهذا يتطلب:

- تقسيم الدرس إلى عناصر رئيسية وعناصر فرعية وترتيب هذه العناصر بطريقة منهجية، بحيث يؤدي كل عنصر إلى العنصر الذي يليه وهكذا...
- إن الدرس يحتوي على معلومات جديدة ويطرح مشاكل لم يألّفها الطلاب من قبل وهنا يكون الربط ضروريا بين هذه المعلومات الجديدة، وخبرة الطلاب السابقة (المعارف السابقة، ميول الطلاب واهتماماتهم...).
- أي يجب أن يكون الدرس الجديد كإضافة جديدة إلى خبرتهم، ومعلوماتهم السابقة.

فإذا رجعنا إلى الدرس مثلا، نجده مقسما إلى فقرات وأفكار، ونقط رئيسية ونقط فرعية ووسائل التشخيص (أمثلة ونصوص صغيرة...) ولكن لابد من وجود تعميم محكم لكل هذه المسائل، وهنا لابد من أن نشير إلى الربط الذي نقصده والربط العضوي، لا الربط الاصطناعي لذلك ينبغي أن يكون الربط عضويا وواضحا بحيث تكون الأفكار متدرجة ومرتبطة فيما بينها، فننتقل من فكرة إلى فكرة بطريقة منهجية وبعبارة أخرى، يجب أن نحس بأن الموضوع كله يُكوّن حركة فكرية واحدة تتقدم عبر مراحل.

### 2- أنواعه:

يمكن حصر أنواع الربط فيما يلي:

- الربط بين وحدات المقرر والمشاكل التي يثيرها والمواضيع التي يطرحها وتحقق هذه المسألة عملياً في التمهيد وفي الخلاصة. إذ قد يمهّد المعلم بربطه الدرس بالدروس السابقة وقد يثير إشكالية في الخاتمة لتهيئ الجو النفسي والفكري للدخول للدرس اللاحق. يكون من المهم كذلك، محاولة إدماج الدرس ككل في دائرة أوسع (المقرر) وذلك سواء بالمقارنة أو بالنقد أو بالاستنباط (مقارنة ابن رشد بالغزالي مثلاً).
- الربط بين فقرات درس واحد وخطواته.
- ربط الدرس الجديد بمعلومات الطلاب وخبرتهم، وحياتهم الاجتماعية والفكرية والنفسية.

### 3- الأهمية التربوية للربط:

- إن تحقيق الهدف التربوي يتوقف إلى حد بعيد على مدى وحدة الدرس، وتماسك أجزائه. ويمكن تحديد أهمية الربط فيما يلي:
- التحكم في الدرس من قبل المعلم ووضوح الهدف التربوي الذي يريد تحقيقه.
- ظهور الدرس كوحدة متماسكة ترمي إلى تحقيق هدف واحد.
- الربط بين المعلومات، كعامل مهم من عوامل إثارة الانتباه وتشويق الطلاب.
- يساعد الربط على ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب، بحيث سيظهر الدرس أمامهم كوحدة من عناصر بارزة، تتفرع إلى عناصر فرعية مترابطة.
- كما يساعدهم على متابعة الدرس بحيث يركز ذهنهم على حركة فكرية واحدة تتقدم عبر مراحل.
- يُعوّد الربط الطلاب على النظام والمنهجية في التفكير.
- ويعودوهم على الاستغلال الوظيفي للمعلومات، إذ يتنبهون أنه ليست هناك معلومات قديمة أعطيت لهم في دروس سابقة، وإنما كل ما يتعلمونه يبقى حياً متطوراً، ماداموا يستعملونه في الدروس الجديدة.

**4- المستويات:**

- يجب أن ينتبه المعلم إلى مسألة أساسية وهي أن الربط الاصطناعي التعسفي لا يفيد على الإطلاق في توحيد المعلومات وربطها.
- ولهذا فلا بد أن يكون المعلم على اطلاع بخبايا الدرس وبالأرضية الفكرية التي يقوم عليها، حتى يسهل عليه التحكم في الدرس من جهة وربطه بالأرضية الفكرية الملائمة من جهة أخرى وكل ذلك من دون تعسف أو تصنع.

**5- توجيهات لإنجاز المهارة:**

- لابد أن تكون الإشكالية المركزية التي يدور حولها الدرس واضحة في ذهن المعلم.
  - وكذلك الأرضية الفكرية العامة التي يربط بها درسه (دروس سابقة، إشكالية أثرت في الدروس السابقة، خبرة الطلاب وتجربتهم).
  - محاولة ربط الدرس باهتمامات الطلاب وخبرتهم وميولاتهم.
  - تقسيم الدرس إلى عناصر رئيسية وعناصر فرعية مع مراعاة الربط والتنظيم والتسلسل في كل هذه العناصر.
  - الانتباه إلى أن الدرس يقوم على فقرات ولكن هذه الفقرات ليست مستقلة قائمة بذاتها وإنما هي مراحل تقوم عليها الحركة الفكرية للدرس، وبعبارة أخرى يجب أن تظهر كل عناصر الدرس وأقسامه وفقراته وكأنها تدور حول محور واحد وترمي إلى تحقيق هدف واحد.
- (مدة تسجيل المهارة من 10 إلى 15 دقيقة).

### مهارة استعمال السبورة

السبورة من الأدوات التي تساعد على إنجاح العملية التعليمية، لذا فإن استعمالها يعني إدماجها في صلب هذه العملية.

#### وظائف استعمال السبورة:

- إبراز التصميم الشكلي العام للدرس.
- إثبات العناصر الرئيسية كالتعريفات والتفريعات.
- تسهيل الشرح عن طريق التحليل اللغوي والأمثلة والتشخيص بكل أنواع الرسوم والبيانات... الخ.
- إثبات المصطلحات وأسماء الأعلام.
- التخفيف من الطابع التجريدي الذي قد يطغى على الدرس.

#### توجيهات:

- يجب أن يتأكد المعلم من وجود الأدوات الضرورية لاستعمال السبورة (الممسحة، الطباشير الأبيض والملون إن أمكن...).
- إذا كان الفصل مكتظا بالطلاب ينبغي عدم الكتابة في أسفل السبورة (خاصة الكتابات المتعلقة بالشرح).
- أن لا يغادر المعلم الفصل إلا بعد مسح السبورة.
- يجب الانتباه للناحية الإملائية والنحوية خلال الكتابة على السبورة، والتأكد خاصة من الكلمات والمصطلحات والأعلام الصعبة (عربية أو أجنبية).
- عدم وضع إشارات أو خطوط على السبورة كييفما اتفق.
- عدم ملء السبورة بصفة غير منتظمة، ومسح ما ينتهي منه المعلم خلال الشرح أولا بأول.

- الكتابة بهدوء ودون ضوضاء، مما يدل على أن المعلم متزن وغير مضطرب أو عصبى.
- تقسم السبورة تقسيما مناسباً لطبيعة الدرس، مثلاً تخصيص جزء للتصميم والعناصر الرئيسية (لا يمسح طيلة الدرس) وجزء للشرح يمكن مسحه عندما تنتهي وظيفته وجزء للمصطلحات والأعلام.
- أن يقرأ المعلم بصوت مرتفع، ما يكتب على السبورة حتى لا يشرّد الطلاب.

### معايير النجاح في المهارة:

أن تقسم السبورة بحيث يكون الجزء الخاص بالتصميم والعناصر الرئيسية للدرس والجزء الخاص بالمصطلحات والأعلام واضحة، مما يمكن الطالب من أن يكتب ملخص الدرس بنفسه دون الحاجة إلى إملاء من طرف المعلم.

كما أنه ليست هناك مدة محددة لإنجاز هذه المهارة في واقع التدريس مادام استعمال السبورة تقنية تسير جميع مراحل الدرس على أن مقتضيات التسجيل بالمخبر في إطار التدريس المصغر تتطلب تحديداً لمدة إنجاز كل متدرب حسب الوقت المتوفر والجدول الزمني لاستعمال المخبر وفي جميع الأحوال يجب ألا تتعدى المدة حوالي 12 دقيقة.



## مهارة التشخيص

### التعريف بالمهارة وأهميتها:

يتوقف التعليم الفعال على تكوين مفاهيم دقيقة لدى المتعلم، وتعتبر الخبرات الحسية أساساً لكل فهم يكتسبه الطلاب في حجرات الدرس أو خارجها، كما أن المتعلم إذا لم يربط المفاهيم المجردة بخبرة ماضية أو حاضرة فمن المحتمل أن تبقى المفاهيم غامضة لا معنى لها لديه.

على أن استخدام الخبرة الماضية ليس ضماناً لاستمرار الخبرة التعليمية، إذ ينبغي أن يكون المتعلم قادراً على فهم عناصر الموقف التعليمي الجديد، ولذلك فمن الضروري أن تصاحب الرموز التي يتضمنها الموقف التعليمي صوراً ذهنية مناسبة، لأن الطلاب - وفي مستوى معين - يصعب عليهم إدراك معاني بعض المصطلحات، خاصة إذا اعتمدنا على مجرد الإلقاء وترديد الكلمات دون اللجوء إلى وسائل تشخيصية (أمثلة، صور، خرائط، صحف، أفلام، إذاعة، تلفزة...) تمكنهم من مدركات وتصورات تساعدهم على الفهم.

وقد أوضح علماء النفس عدم جدوى التدريب على مواد تعليمية لا يفهمها المتعلم، كما أوضحوا أنه إذا قدمت هذه المواد التعليمية بكيفية تمكن المتعلم من أن يربطها بشيء من خبرته فإن تعلمها يحدث بسرعة كبيرة، كما يحتفظ بها المعلم زمناً أطول نسبياً.

وقد أدى التدريس بمفهومه الضيق باعتباره عملية توجيه الطلبة إلى مجرد تحصيل المواد، إلى الاعتقاد بأن تدريس المادة الدراسية بالطرق التقليدية يؤدي إلى توفير في الوقت، الأمر الذي يدفع بالمدرسين إلى الإسراع في عملية التدريس لينتقوا من مقررات تزداد طولاً مع تراكم ألوان المعرفة، على أن ذلك لا ينطوي على أي اقتصاد حقيقي في الوقت، فالإقتصاد الفعلي في التعلم يتم بالفهم الجيد للمواد الأساسية وليس بالتعلم السطحي لحقائق تظل غامضة بالنسبة للمتعلم، ولكي يتسنى ذلك يلجأ المعلم إلى التشخيص ومعناه:

إيضاح بعض النقط الغامضة في الدرس، وتقريب المفاهيم والمصطلحات ما أمكن إلى مدارك الطلاب. فالمدرس بحكم درايته بمستوى فهم طلابه ومدى استيعابهم للمعلومات يدرك أن ثمة حقائق في الدرس الجديد، غريبة عليهم أو مستعصية على فهمهم، أو يصعب عليه هو نفسه تبليغها وشرحها نظرا لطابعها التجريدي مثلا، فيستعين بأساليب ووسائل متعددة، إما وسائل مادية ملموسة (صور، خرائط، مواقف شخصية، حالة انفعالية مثلا...) أم معلومات سبق للطلاب أن خبروها في مجرى حياتهم اليومية، أم أمثلة وتشبيهات من الواقع المعاش والأحداث الجارية....

والمعلم في ذلك، يسير وفق القواعد الأساسية في التدريس بالتدرج من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد ومن الشخص إلى المجرد. وهكذا يكون التشخيص من أهم وسائل التعليم، فهو أداة تجعل الدرس مشوقا والمعلومات حية ثم هو قبل ذلك يساعد على تثبيت الدرس في أذهان الطلاب.

### شروطه:

- (أ) أن يكون التشخيص أبسط وأسهل من موضوع الدرس ومن النقطة المراد إيضاها.
- (ب) أن يكون التشخيص مشوقا، إن بعض الحقائق الجافة تكتسب الحياة عند استعمال وسائل لتوضيحها. هذا بالإضافة إلى أن التشويق في حد ذاته يساعد على التذكر، وهنا يجب أن نعرف ميول الطلاب فنعد لهم ما يلائمها، من ذلك أنهم يميلون عادة إلى الأشياء المحسوسة المعاشة.
- (ج) يجب أن يكون التشخيص خاضعا لفكرة الدرس بحيث لا يطغى عليه، حتى لا يتحول انتباه الطلاب إلى وسيلة الإيضاح ويسهى عن المراد من التوضيح، والمدرس الناجح هو الذي يتمكن من ربط مهارة التشخيص بالدرس بشكل محكم حتى لا ينفصل إحداهما عن الآخر.
- (د) أن يكون التشخيص مرتبطا بالنقطة المراد إيضاها، مطابقا للمحتوى الذي نسعى إلى تبليغه، وأن يكون صحيحا لا يثير الشك ولا يوحى للطلاب بمعلومات خاطئة، ويمتاز بالدقة.

## مهارة توظيف الأمثلة

### تهديد المهارة:

ترتبط هذه المهارة بمهارة التشخيص وتكملها مادمت هي بدورها تعمل على:

- اختيار واستعمال أحداث من الحياة والتجربة المعاشة أو أحداث دامية أو تاريخية أو القراءات العامة....
- ويدخل استعمال الأمثلة في إطار الوسائل المساعدة للعملية التعليمية، أي الوسائل التي تعين على أن تتم عملية التبليغ المعرفي في شروط سليمة تؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة.
- غالباً ما تعتمد الوسائل المساعدة على الحواس الخمس.

### أنواع الأمثلة الممكن استعمالها:

- اللوحات التعليمية.
- الصور والخرائط والرسوم البيانية.
- العينات والنماذج.
- الأفلام.
- التسجيلات الصوتية.
- القراءات العامة.
- المسرحيات.
- الصحف والإذاعة والتلفزة.
- الرحلات والزيارات.

### وظائف استعمال الأمثلة:

- افتتاح الدرس لضمان إثارة اهتمام الطلاب وتركيز انتباههم.
- إضفاء طابع الحيوية على الدرس.

- يمكن أن يساعد المثال على التحليل، اختصارا للوقت وجهد الشرح.
- المساعدة على الانتقال من المحسوس إلى المعقول.
- تنمية القدرة على الملاحظة والمقارنة.
- ربط العملية التعليمية بالخبرة اليومية والمقتضيات المهنية.

### توجيهات:

- ينبغي اختيار المثال اختيارا جيدا ودقيقا، أي بذكاء.
- أن لا يقع في تناوله أي إسفاف.
- ينبغي أن يكون المثال صالحا فعلا لإيضاح الدرس.
- أن يكون متعلقا بصميم الدرس وثيق الصلة بالأمر الصعب فيه.
- أن يكون أبسط وأسهل من موضوع الدرس.
- ألا يظهر المثال بشكل مغاير للمعلومات التي يراد الوصول إليها عن طريقه.
- ألا يطغى المثال على الدرس أو جزء منه.
- أن تكون له علاقة بالواقع المعاش أو الأحداث العلمية أو التاريخية أو الإبداعات الأدبية، أي تجنب الإيهام.
- يجب الإعداد لاستخدام المثال من حيث صياغته ووجه استعماله.
- التمهيد لاستعمال المثال بأسئلة استهلاكية حول موضوع الدرس.

### مقياس النجاح في المهارة:

المقياس الوحيد هو أن يتوصل الطلاب إلى إدراك وجه استعماله، ويكون التأكد من ذلك بالتقييم بواسطة الأسئلة الاختبارية.

وتحدد مدة إنجاز هذه المهارة حسب مرحلة الدرس التي يستعمل فيها المثال، ومع ذلك فإنه ينبغي ألا تتجاوز المدة 5 دقائق خلال الافتتاح و 10 دقائق خلال التحليل.

## مهارة توظيف الخطاطة (الجداول والرسوم البيانية والخرائط المفاهيمية)

### تمهيد

يمكن أن تلعب الخطاطات والرسوم البيانية وخرائط المفاهيم، دورا كبيرا في مجال التعلم - تعليم، حيث أنها تشخص المفاهيم المجردة وتساعد على إدراكها عن طريق التعلم النشط، لأن الطلاب لابد أن يقوموا بالربط بين الأفكار في الخطاطات والأشكال وبين تلك التي في عقولهم. لذلك فإن تدريب الطلاب المنتهين لممارسة التعليم على استخدام الخطاطات، أمر بالغ الأهمية.

### تعريف

إن الخطاطة تسهل تنظيم المعلومات المقروءة أو على الأقل الكشف عن نظامها الخاص وإبراز العلاقات المنطقية وفهم مختلف أساليب البرهنة وبكلمة واحدة، رسم الحركة الداخلية للموضوع (نص مثلا). إن الخطاطة باعتبارها رسم يتضمن العناصر الجوهرية ويستجلي المكونات الأساسية للموضوع المرسوم، تسهل تشخيص بنيات الموضوع المجردة وحركته المنطقية وتنظيمها بشكل تخطيطي يجعلها قابلة للإدراك المباشر. إن بُنيَ الجمل وبُنِيَ الحركات في نص مثلا قابلة مبدئيا، لكي نعبر عنها بالرسوم والخطوط. إن الخطاطة تساعد النشاط الفكري منذ العمليات الأولى من فهم وتحليل... على اختراق البنيات السطحية وكذا البنيات العميقة للنصوص وغيرها من المواضيع التعليمية.

ويمكن الاستعانة في وضع الخطاطة بالعديد من الأساليب التعبيرية السائدة في بعض العلوم، مثل الأشكال الهندسية (الدائرة، المربع، المثلث...) أو العلامات الحسابية (مثل علامة الجمع، الضرب والطرح ...) وكذا بالأسهم

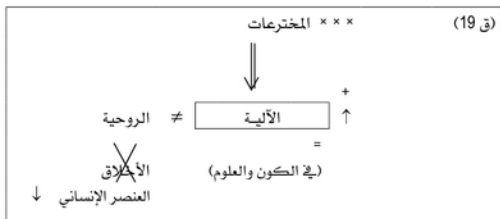
وكأمثلة عن هذه الأساليب يمكن ذكر الرموز التالية:

|                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| ← = هدف.              | + = إيجابي.            |
| ∞ = ناقص، غير         | - =                    |
| ϕ = منعدم.            | ↑ = في تزايد إلى أعلي. |
| ↔ = علاقة تفاعل.      | ↓ = في نقصان.          |
| § = تساؤل، شك، تحفظ.  | ≠ = تعارض.             |
| ! = إحساس.            | ← = اتجاه، تعاقب.      |
| // = توازي، تماثل.    | ⇐ = نتيجة.             |
| × × × = مضاعف، متعدد. | ≈ = تقريبا.            |
|                       | } = تعداد، ترتيب.      |

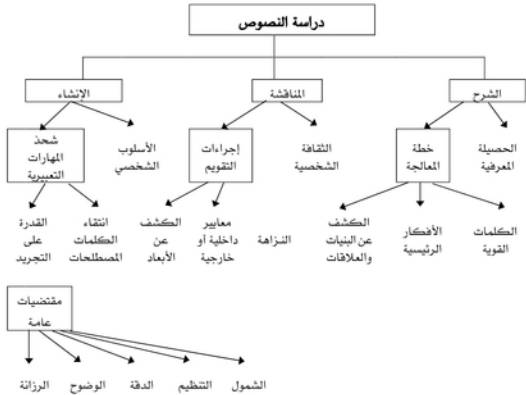
## أمثلة

"لقد كان القرن التاسع عشر عصر المخترعات الآلية، فنتج عن ذلك نوع من التفكير الآلي.. وأصبح ينظر إلى الكون كآلة دقيقة التركيب، وقد غزت الآلية معظم الميادين العلمية ونتج عنها ميل قوي إلى أن يعمل أو يقلل من شأن العنصر الإنساني، وعرفت النزعات الروحية نوعاً من الضمور وأصبحت الأخلاق مهددة بالتداعي".

يمكن تخطيط هذا النص باستعمال الرموز السابقة ، على النحو التالي:



ونقدم فيما يلي مثلاً آخر عن مهارة توظيف الخطاطة في التدريس وذلك من مجال دراسة النصوص، حيث توضح الخطاطة أسفله (وهي قريبة في شكلها العام من خطاطة المفاهيم) أهم خطوات تحليل النصوص ودراستها:




مثال عن مهارة توظيف الخطاطة في التدريس  
وتشخص هذه الخطاطة خطوات دراسة النصوص




## أدوات ملاحظة وتقويم النشاط التعليمي ودورها في تكوين المعلمين وتنميتهم مهنيًا

تقديم. 

استعمال الشبكات والقوائم لملاحظة النشاط التعليمي وتقويم أداء المعلم. 

عرض لنماذج من شبكات وقوائم الملاحظة. 

بعض شبكات وبطاقات الملاحظة والتقويم المعمول بها في الدول العربية: 

- 1- بطاقة صالحة سنقر (سوريا).
- 2- بطاقة الإشراف التربوي في الأردن.
- 3- شبكات تقويم دروس التدريب بكلية علوم التربية (المغرب).
- 4- شبكة محمد بن فاطمة لملاحظة السلوك التربوي للمعلم (تونس).

## تقييم

نعني شبكات أو بطاقات وقوائم الملاحظة، الأدوات الموضوعية التي تم إعدادها وتقنينها واختبارها، لغاية رصد وتسجيل مختلف جوانب النشاط التعليمي كما يمكن ملاحظته وتقويمه داخل حجرات الدرس وفي المدارس.

كما أن الشبكات أنظمة خاصة بتحليل وتقويم العملية التعليمية بصورة أساسية. إنها أدوات للتسجيل والوصف والتصنيف وإن اقتضى الحال لتأويل مختلف الظواهر القابلة للملاحظة والقياس داخل حجرات الدرس.

وتتميز معظم شبكات تحليل العملية التعليمية بالخصائص الأساسية الآتية:

- كل شبكة تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.

- تمثل كل شبكة وتجسد نموذجاً متطوراً معيناً ورؤية خاصة للنشاط التعليمي كما يمكن أن يلاحظ في الفصول والمدارس.

- تتضمن كل شبكة عملية تجزئية للدرس أو للموقف التعليمي، وذلك لهدف تحليلي السلوك الملاحظ، وهذه العملية عادة ما تجزأ النشاط التعليمي إلى مجالات (مراقي) والتي تقسم بدورها إلى بنود ومهارات فرعية من المفروض أن يظهر المعلم أو الطالب المعلم القدرة على إنجازها أثناء قيامه بالتعليم.

ولا بأس من التذكير قبل استعراض نماذج هذه الشبكات وقوائم الملاحظة السائدة سواء على الصعيد العالمي أو في الأنظمة التعليمية العربية، أنها أصبحت أدوات ضرورية في برامج تكوين المعلمين في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وخاصة برامج التربية العملية بما فيها التدريس المصغر. كما يمكن أن تشكل أدوات ليس فقط لتقويم أداء المعلمين، بل وسائل توظف في تدريبهم ونموهم المهني.

## استعمال الشبكات والقوائم لملاحظة النشاط التعليمي وتقويم أداء المعلم :

نما اتجاه تحليل عمل المعلم في إطار الاهتمام بتقويم عملية التعليم وفي إطار برامج إعداد المعلمين، وذلك للإجابة عن التساؤل حول تأثير التعليم في التلاميذ وفي تحصيلهم، وترى صالحة سنقر "أن أساليب التقويم ووسائل ملاحظة المعلمين تتحدد في ضوء نوع التعليم ومرحلته وأهدافه العامة والخاصة، وفي ضوء ما يتاح للتعليم من إمكانيات مادية وبشرية" (سنقر، 131: 1982).

واهتم الموجهون التربويون بتقويم التدريس وعمل المعلم وفق غايات هذا التقويم المختلفة، ومرت وسائل تقويم عملية التعليم بمراحل كما اعتمدت على العديد من الأدوات منها:

- 1- أسلوب التقويم الذاتي للمعلم كوسيلة من وسائل تقويم عمله في الصف، إلا أن هذا الأسلوب وإن كان يعطي بعض الدلائل للمعلم، إلا أنه يفتقر إلى الموضوعية والي تحديد الأسس والمعايير السليمة، لذلك طور إلى:
- 2- مقاييس التقدير البيانية (Graphic rating scale) التي تركز على تحديد موقف الموجه التربوي من عمل المعلم في خط بياني يتراوح بين أقل درجة من النجاح والدرجة القصوى، وقد استفادت التربية من معطيات التطور العلمي في إيجاد مقاييس أكثر دقة في إعطاء المعلومات الواقعية لما يحدث في الصف.
- 3- استخدام قوائم تقدير (Check Lists) وهي قوائم تساعد الموجهين على تحليل وتقويم العملية التعليمية.
- 4- في الثلاثينيات من هذا القرن ظهرت قوائم التقدير وسجلات الوقائع (Factual Records) التي تضمنت جميع الأنشطة المتعلقة بالتعليم والتعلم. (طرق، أدوات، وسائل، ضبط صف، أساليب تقويم ....) تهدف هذه القوائم إلى تقويم مدى جودة الموقف التعليمي بالنسبة إلى الطلاب المنتبهين في الصف، أي أنها تربط بين الاهتمام والانتباه الظاهري، والطرق المتبعة. وتضمنت هذه القوائم نواحي النشاط والإجراءات المتبعة والوقت اللازم

لكل نوع منها، وعدد مرات تكراره، ويكتفي الموجّه والملاحظ بشكل عام، بوضع إشارة على قائمة التقدير بحسب نوع النشاط الذي يظهر في الصف مما أدى إلى ظهور قوائم تقدير تدريجية خاصة بـ:

- الاهتمام بحاجات الفرد (لا يوجد، نادراً، بعض الأحيان، غالباً).
- استخدام وسائل التعليم (مهمل، مشكوك فيه، عادي، ماهر، مدهش).
- المهارة في توجيه الأسئلة (لا توجد، قليلة، لا بأس بها، عظيمة، فنية).
- تخطيط العمل (ضعيف، غير كاف، مقبول، مناسب، دقيق).

وتعتمد قوائم التقدير التدريجية أسلوب آخر كأن تطرح الأسئلة التالية:

- هل يتركز عمل المعلم حول دراسة الاتجاهات والعادات المرغوب فيها عند التلاميذ وإنمائها، بدلاً من الاقتصار على تعليم الدرس؟ (لا يوجد، يوجد، نادراً، يوجد أحياناً، يوجد كثيراً، يوجد دائماً).
- هل يتيح المعلم الفرصة لتلاميذه ليتعلموا في مجموعات؟ (لا يوجد، يوجد، نادراً، يوجد أحياناً، يوجد كثيراً، يوجد دائماً).

ولهذه القوائم تدرجات أخرى وعلى الوجه التربوي أن يجمع الدرجات المقابلة لبنود البطاقة ليحصل على درجة نجاح المعلم في صفه. ويرى هارفي كيتي (Harva-Kyty) "أن هذا الأسلوب يجنبنا إلى حد ما الذاتية في التقدير"، ويساعد الوجه على الإحاطة بجميع جوانب العمل، ويمكنه من مناقشة المعلم، وإطلاعه على كل ما قام به في أثناء الدرس، وكلما كانت تلك القوائم أكثر تفصيلاً كلما ساعدت على تحقيق فائدة أكبر. (سنقر، 1982، 135)

5- لوحات المساهمة (Participation charts) وتقوم على أساس قياس مقدار المساهمات التي يقوم بها التلاميذ والمعلم أثناء الدرس وأنواعها، ويفرق مع هذه اللوحة رسم تخطيطي لأماكن جلوس التلاميذ، ودليل يحدد نوع المساهمة التي يقوم بها التلاميذ مع تحديد الزمن المستغرق، ومن وصفوا هذه اللوحات نذكر بار وماك كوارى (Barr. M. Kwary).

6- التسجيل المختزل، وهو تسجيل كامل لكل ما يجري في الصف، وهي

قوائم مرنة، وملائمة لكل أنواع المواقف التعليمية، وتفيد كثيراً في بعض الأغراض الخاصة مثل تسجيل طريقة جديدة للتعليم ليتدارسها المعلمون في فصل من الفصول، أو مدرسة من المدارس.

7- المذكرات اليومية لكل أنواع المواقف التعليمية، لما يقال ويفعل ولجميع أنواع النشاط، يقوم بتسجيلها الموجه التربوي.

8- الوسائل التكنولوجية: كالتلفاز، والصور المتحركة، وآلات التسجيل، والسماعات الداخلية وهي أكثر الأدوات موضوعية في تقويم التعليم، وتمتاز بالمرونة وسهولة الاستخدام.

وقد تعددت الدراسات التي تمت حول تقويم المعلم ومن نماذجها التي تستخدم بطاقة (شبكة) ملاحظة، دراسات ترافرس (Travers) وستانفورد (Stanford) ودراسة براور (Brawar) وشتاينبرك (Stenbrock) والأخيران استطاعا أن يحددوا صفات المعلم الناجح، واستطاع دود (Dodd) وأحمد زكي صالح، بناء بطاقة ملاحظة لسلوك المعلم وصفاته الشخصية والمهنية. ووضعت لها مراتب ذات درجات خمس.

وقد أكدت العديد من الدراسات على الاهتمام سواء في مجال إعداد المعلم أو تقويم أدائه بشكل عام، بمجال بحث السلوك التعليمي، وتحديد مهارات التعليم وتقويمها، ويلاحظ عليها أنها أعطت الأهمية الكبرى لجوانب من المهارات التعليمية وفعالية المعلم على حساب الجوانب الأخرى، وأغفلت الاتجاه السلوكي في صياغة الأهداف وتقويم الدرس في ضوء النتائج السلوكية، وجاءت بطاقات الملاحظة عامة دون أن تخصص لمرحلة تعليمية محددة (سنقر، 1982: 138).

وكان هورن (Horn) من رواد المستعلمين لأدوات الملاحظة وفق شبكة تحدد مشاركة التلاميذ في الفصل. وقد أولى أندرسون اهتماماً للمناخ الاجتماعي في الفصل من خلال سلوك المتعلم.

أما لوين لبيت ووايت (Lipitt & White)، فإن أداتهما التي ظهرت في

الأربعينات شملت ثلاثة أنواع من السلوك: السلوك السلطوي والسلوك الديمقراطي والسلوك الليبرالي. وفي الخمسينات طور بيلز (Bales) أداة لملاحظة أساليب تفاعل المجموعات الصغيرة وأنماط الاتصال بين أفرادها. وفي نهاية الخمسينات ظهرت شبكة فلنדרز التي اهتمت بالتفاعل اللفظي وبالمناخ الاجتماعي - الوجداني بالفصل.

وسنعمل فيما يلي على عرض نماذج من هذه الوسائل والتي يمكن أن توظف في مختلف مراحل إعداد المعلمين وخاصة في إطار التربية العملية كما يمكن أن تستلهم في بطاقات ملاحظة وتقويم حصص التدريس المصغر.

## عرض لنماذج من شبكات وقوائم الملاحظة :

- نظام روبرسون لتقويم النشاط التعليمي.
- شبكة فلاندرز لتحليل التفاعلات داخل الفصل.
- شبكة صالحة سنقر لملاحظة وتقويم فعالية معلم المرحلة الابتدائية في الصف.
- بطاقة الإشراف التربوي في الأردن.
- شبكة تقويم دروس التدريب لطلبة اللغة العربية في كلية علوم التربية، بجامعة محمد الخامس بالرباط.

### 1- شبكة روبرسون (Roberson) لتقويم النشاط التعليمي:

#### (أ) التعريف بالشبكة:

هي واحدة من شبكات ملاحظة الفصل وتحليل العملية التعليمية، بهدف تقويم النشاط التعليمي، وتهتم هذه الشبكة بالسلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي من إشارات وإيماءات وغيرها مما يصدر عن المدرس في إطار نشاطه التعليمي ومما يكون له بالغ الأثر في عملية التحصيل.

على أن أهم خاصية تميز شبكة روبرسون لتقويم التدريس تكمن في إلهامها من صنافة بلوم وتوظيفها لمراقبي الأهداف سواء على المستوى العرفاني أو على المستوى الانفعالي (الدريج، 1994: 160).

#### (ب) ينطلق نظام روبرسون من الفرضيات التالية:

- 1- إن التعليم نشاط تفاعلي وإنه تواصل في اتجاهين يستهدف التحصيل.
- 2- ليس هناك نمط واحد، أو نموذج واحد للمدرس الناجح بل يعمل كل مدرس وحسب إمكانياته وظروف العمل وحاجات التلاميذ، على تطوير أسلوبه الشخصي.
- 3- التغيير في السلوك التربوي يتأسس بالدرجة الأولى على الرغبة لدى المدرس في التغيير وفي التطوير.

### (ج) وصف الشبكة:

تتضمن الشبكة خمسة أبعاد:

- 1- طريقة التدريس (9 بنود).
- 2- الأهداف الانفعالية (3 بنود).
- 3- الأهداف العرفانية (6 بنود).
- 4- التعبير اللفظي (7 بنود).
- 5- التعبير غير اللفظي (7 بنود).

ويصبح مجموع البنود (32) بنداً ويقدم الجدول التالي ترتيباً لها.

### شبكة روبنسون (Roberson) للملاحظة والتقويم الذاتي

| التعبير    |               | الأهداف |            | الطرق            |
|------------|---------------|---------|------------|------------------|
| غير اللفظي | اللفظي        | العقلية | الانفعالية |                  |
| 1-         | 1- تعزيز      | معرفة   | 1- تقبل    | <b>المطلقة:</b>  |
| 2-         | 2- مساعدة     | فهم     | 2- استجابة | 1- إلقاء         |
| 3-         | 3- استقبال    | تطبيق   | 3- تقييم   | 2- تساؤل         |
| 4-         | 4- روتين      | تحليل   |            | 3- برهنة         |
| 5-         | 5- عدم انتباه | تركيب   |            | 4- قيادة         |
| 6-         | 6- برودة      | تقويم   |            | 5- تطبيق         |
| 7-         | 7- رفض        |         |            | 6- حل المشاكل    |
|            |               |         |            | <b>المفتوحة:</b> |
|            |               |         |            | 7- توضيح         |
|            |               |         |            | 8- بحث           |
|            |               |         |            | 9- حوار          |



يتم استعمال هذه الشبكة عن طريق الملاحظة المباشرة للدرس أو عن طريق تسجيله على شريط الفيديو، مما يوفر للمدرس إمكانية تقويم عمله بنفسه الأمر الذي يجعلها قابلة للتطبيق في حصص التدريس المصغر التي يتم تسجيلها وبالتالي مشاهدتها من طرف المتدربين أنفسهم، واعتمادها في المناقشة وفي التقويم الذاتي.

ويقوم الملاحظ بتسجيل (ترميز) سلوك واحد من السلوكات الصادرة عن المدرس مرة كل 15-20 ثانية أي سيسجل 135 سلوكاً بعد 45 دقيقة (مدة الدرس) وبطبيعة الحال ستختلف المدة إذا تعلق الأمر بخصص التدريس.

كما ستتقص عدد الجوانب التي سيتم رصدها بهذه الشبكة وربما سيتم في كل حصة، التركيز على طريقة واحدة وعلى هدف واحد وهكذا. مما ينسجم مع تقنية التدريس المصغر المبنية أساساً على تبسيط الموقف التعليمي وتجزئته.

وبعد الانتهاء من التسجيل يقوم الملاحظ بجمع العلامات المسجلة في كل عمود، ويبدأ التحليل من خلال مؤشرات تضع التكرارات حول بند أو عدة بنود للوصول إلى الحكم على أسلوب المدرس وتقويم أدائه بشكل عام.

#### (د) الأسس الفنية التي تنطلق منها هذه الشبكة:

- ينبغي وصف سلوك التدريس على الرغبة في تطوير جودة التحصيل الدراسي والسمو بقيمة العلاقات التربوية.
- النظام يهتم بالسلوك الظاهر الذي يبديه المعلم دون نواياه، على أن هذا السلوك هو وحده الذي يؤثر في التلاميذ، وهو وحده الذي يمكن تسجيله.
- الملاحظات التي تستوعبها الشبكة لا تولي أهمية للسلوكات التي يمكن أن يحصل فيها تعليم لكنها غير قابلة للملاحظة، لأن الشبكة ترى في السلوك الملاحظ مؤشراً حاسماً على التوجهات المنهجية التي يتبناها المعلم.
- تولي هذه الشبكة السلوك اللفظي مكانة متميزة بالإضافة إلى اهتمامها بالسلوك غير اللفظي (إشارات وإيماءات...).

## 2- شبكة فلاندرز لتحليل التفاعلات داخل الفصل: (\*)

تركز شبكة فلاندرز على التفاعلات اللفظية بين المدرس والتلاميذ، إذ يرى صاحبها أن السلوك اللفظي في عملية التواصل يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام الدراسية، وهو كاف لتقديم صورة واضحة عن نوع المدرس ونمط التفاعل السائد في الفصل ومن مقدار الحرية المتروكة للتلاميذ للمساهمة في النشاط التعليمي. ومن نتائج شبكة فلاندرز أن 60% من النشاط داخل الفصل لفظي، وأن 70% من هذا السلوك يهيمن عليه المدرس داخل الفصل. هذا وكثيراً ما توظف هذه الشبكة في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين، على نطاق واسع.

### (أ) نص الشبكة:

تتألف شبكة فلاندرز من بنود عشرة وهي كالتالي:

### شبكة فلاندرز للتفاعلات اللفظية (الدريج، 1994: 170)

| كلام المدرس   |
|---|
| (أ) أثر غير مباشر   |
| 1- <b>يتقبل الشعور:</b> يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ ويوضحها، كأن يقول: "نعم أنا أتفق معك فهذه مسألة تستحق الدراسة" ويمكن أن تكون المشاعر سلبية أو إيجابية. كما يدخل تحت هذا البند التذكير بالمشاعر أو توقعها. |
| 2- <b>يمدح أو يشجع:</b> يمدح المدرس أو يشجع سلوك التلاميذ وعملهم وتدرج تحت هذا البند النكت التي تزيل التوتر دون أن تكون على حساب أحد التلاميذ. كما تدرج الموافقة بتحريك الرأس أو بترديد "نعم" باستمرار.       |

(\*) راجع بهذا الخصوص: أ.د. محمد الدريج: "مدخل إلى علم التدريس"، منشورات دار الكتاب الجامعي، العين، 2003، حيث يقدم المؤلف عرضاً شاملاً لهذه الشبكة مع بيان مفصل عن كيفية استعمالها في ملاحظة وتقويم النشاط التربوي - التعليمي داخل حجرات الدرس.

- 3- **يقبل أو يوظف أفكار التلاميذ:** يوضح أو يستعمل أو يطور أفكار التلاميذ، ويضيف ويعدل منها إن اقتضى الحال. ولكن إذا أضاف المدرس أفكاراً من عنده وأطال ننتقل إلى البند 5.
- 4- **يطرح الأسئلة:** عندما يلقي المدرس أسئلته سواء عن محتوى الدرس أو طريقته. ويقصد الحصول من التلاميذ على إجاباتهم.

**(ب) أثر مباشر:**

- 5- **يلقي ويشرح:** عندما يعرف المدرس أحداثاً أو آراء مرتبطة بمحتوى الدرس أو بخطته ويعبر عن أفكاره الخاصة. أو عندما يطرح تساؤلات دون أن ينتظر منها جواباً.
- 6- **يقدم توجيهات أو تعليمات:** توجيهات وتعليمات أو أوامر يرمى من ورائها إلى التزام التلميذ وخضوعه.
- 7- **يبرر سلطته أو ينتقد:** يوجه المدرس انتقاداته للتلاميذ. أو يوجه إليهم خطاباً يبغي من ورائه تغيير سلوكهم لكي يبدو مقبولاً. ويبرر سلطته كأن يذكر الأسباب التي تجعله يسلك سلوكاً معيناً.

**كلام التلميذ:**

- 8- **استجابة التلميذ:** عندما يعرض المدرس أحداثاً أو آراء مرتبطة بمحتوى الدرس أو بخطته ويعبر عن أفكاره الخاصة. أو عندما يطرح تساؤلات دون أن ينتظر منها جواباً.
- 9- **مبادرة التلميذ:** تدخل التلميذ بكيفية تلقائية ودون أن يطلب منه الكلام أي مبادرة. وإذا ناول المدرس الكلمة لأحد التلاميذ على الملاحظ أن يتأكد مما إذا كان التلميذ قد طلبها أم لا.

**الصمت:**

- 10- **صمت أو ارتباك:** فترات قصيرة من الصمت أو فترات ارتباك وتشويش يندم بسببها التواصل.

### مثال عن مصفوفة لتحليل التفاعل اللفظي لفلاندرز<sup>(\*)</sup>

| البُود  | 1                     | 2 | 3                 | 4 | 5                   | 6  | 7            | 8  | 9  | 10 | المجموع |
|---------|-----------------------|---|-------------------|---|---------------------|----|--------------|----|----|----|---------|
| 1       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    |         |
| 2       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 1       |
| 3       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    |         |
| 4       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 1       |
| 5       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 2       |
| 6       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 4       |
| 7       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 3       |
| 8       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 4       |
| 9       |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 2       |
| 10      |                       |   |                   |   |                     |    |              |    |    |    | 3       |
| المجموع |                       | 1 |                   | 1 | 2                   | 4  | 3            | 4  | 2  | 3  | 20      |
| %       |                       | 5 |                   | 5 | 10                  | 20 | 15           | 20 | 10 | 15 | 100     |
|         | كلام غير مباشر<br>%10 |   | كلام مباشر<br>%10 |   | كلام التلميذ<br>%30 |    | الصمت<br>%15 |    |    |    |         |

**ملحوظة:** نلاحظ من هذا المثال أن تدخلات التلاميذ احتلت نسبة مرتفعة (30%) مما يدل على أن ما طبع هذا الموقف هو إتاحة فرصة أكبر للطلاب للتدخل والكلام والمشاركة في سير الدرس.

وعموماً فإننا نلاحظ أن الشبكة تتمكن من إعطاء فكرة عن خصائص التفاعل الصفّي، وعن نمط التفاعل السائد في الدرس المشاهد. وقد تكون آلات التسجيل الصوتي أو المرئي أكثر صدقاً في تسجيل وقائع الدرس. كما تفيد في أنها تمكن المعلم المشاهد من مشاهدة سلوكاته وتحليلها، مما يجعلها أداة هامة في ملاحظة وتقويم أداء الطلاب - المعلمين أثناء حصص التدريب سواء

(\*) Flanders N. et A. "Reacher Influence Pupil Attitudes, and Achievement" Washington, C.D. (23) Department of Health, Education and Welfare, 1965.

في التدريس المصغر.

### 3- بعض شبكات وبطاقات الملاحظة والتقييم المعمول بها في الدول العربية:

#### أولاً- بطاقة صالحة سنقر.

صممت صالحة سنقر بكلية التربية بجامعة دمشق بطاقة ملاحظة خصصتها للموجهين الفنيين في المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية، من أجل أن يستعينوا بها في أثناء زياراتهم لمعلمي هذه المرحلة وتقويم عملهم التربوي.

تتضمن البطاقة عناصر التحليل الوظيفي لعمل المعلم، وتحديداً للمهارات الأساسية في التعليم الذي يتوقف عليها نجاح الدرس أو فشله.

وتعد بطاقة سنقر خطوة رائدة نهت المسؤولين في مجال تحسين أداء المعلم ونموه لضرورة العمل على توظيف التقويم من أجل تحسين مردودية العملية التعليمية، وذلك عن طريق الإطلاع على وضعه المهني في الصف، ومناقشته من أجل تحسين الأداء.

وتتضمن بطاقة سنقر أربعة مجالات رئيسية تتفرع بدورها إلى مهارات محددة، وتلك المجالات هي:

- 1- الأهداف التربوية.
- 2- النمو المهني للمعلم والقدرة على التعليم.
- 3- الفعاليات التعليمية.
- 4- اتجاهات المعلم المهنية.

ويصل العدد الإجمالي للمهارات التي يمكن ملاحظاتها من خلال نشاط المعلم التربوي التعليمي 43 مهارة.

## بطاقة ملاحظة لتقويم فعالية معلم المرحلة الابتدائية في الصف (صالحة سنقر)

### الجمهورية العربية السورية وزارة التربية

مديرية التربية في: ..... رقم البطاقة: .....  
مدرسة: ..... اسم الموجه التربوي: .....  
تاريخ الزيارة: .....  
اسم المعلم: ..... المرتبة والدرجة: .....  
الصف: ..... عدد التلاميذ: .....  
الحصة: ..... المؤهلات التربوية: .....  
المؤهلات الثقافية: ..... العمر: .....  
المادة: ..... الموضوع: .....

| العمليات التعليمية                                    |  |  |  | ضعيف |
|---|--|--|--|------|
| أولاً- الأهداف التربوية:                              |  |  |  |      |
| 1- شمولها للمجالات الرئيسة (المعرفة، المهارات، القيم) |  |  |  |      |
| 2- صياغتها صياغة سلوكية.                              |  |  |  |      |
| 3- قابليتها للتحقق.                                   |  |  |  |      |
| ثانياً- النمو المهني للمعلم والقدرة على التعليم:      |  |  |  |      |
| 1- الإلمام بالمادة وإعدادها:                          |  |  |  |      |
| 5- اهتمام المعلم بتحضير الدرس والإعداد له.            |  |  |  |      |
| 6- صحة المادة العلمية.                                |  |  |  |      |
| 7- كفاية المادة العلمية.                              |  |  |  |      |
| 8- حسن توزيع وقت الدرس.                               |  |  |  |      |
| 9- تنظيم محتوى الدرس من الناحية المنطقية.             |  |  |  |      |

| ممتاز | جيد | وسط | ضعيف | العمليات التعليمية   |
|-------|-----|-----|------|--|
|       |     |     |      | 10- ربط حقائق المادة بالمواد الأخرى.                           |
|       |     |     |      | 11- ربط حقائق المادة بحياة وظروف التلاميذ.                     |
|       |     |     |      | <b>ب طرائق التعليم:</b>  |
|       |     |     |      | 12- التزامه بقواعد التعليم.                                    |
|       |     |     |      | 13- حرص المعلم على إثارة الدافعية عند التلاميذ.                |
|       |     |     |      | 14- التنوع في صور الفعالية.                                    |
|       |     |     |      | 15- مراعاة الفروق الفردية.                                     |
|       |     |     |      | <b>ج الأسئلة والأجوبة:</b>                                     |
|       |     |     |      | 16- استخدام الأسئلة لإثارة التفكير.                            |
|       |     |     |      | 17- وضوح الأسئلة وتنظيمها.                                     |
|       |     |     |      | 18- المنهجية في تصحيح إجابات التلاميذ من حيث المحتوى والصياغة. |
|       |     |     |      | 19- استغلال المعلم لإجابات التلاميذ المبدعة.                   |
|       |     |     |      | <b>د- الوسائل التعليمية:</b>                                   |
|       |     |     |      | 20- كفاية الوسائل التعليمية المستخدمة.                         |
|       |     |     |      | 21- ملاءمتها لمستوى التلاميذ.                                  |
|       |     |     |      | 22- حسن استخدامها في الزمان والمكان المناسبين.                 |
|       |     |     |      | 23- حسن استخدام السبورة.                                       |
|       |     |     |      | <b>هـ- شخصية المعلم:</b>                                       |
|       |     |     |      | 24- حسن إدراكه للصف وقدرته على ضبطه.                           |
|       |     |     |      | 25- قدرته على التكيف مع المواقف الطائرة وتذليل الصعوبات.       |
|       |     |     |      | 26- مظهر المعلم وحيويته وتفاؤله.                               |
|       |     |     |      | 27- سلامة لغته وجودة خطه ورسمه.                                |
|       |     |     |      | 28- اتزانه الانفعالي.  |
|       |     |     |      | 29- قدرته على التنظيم والتسيق.                                 |
|       |     |     |      | 30- تعامل المعلم الموضوعي مع تلاميذه.                          |

| ضعيف | وسط | جيد | ممتاز | العمليات التعليمية                                   |
|------|-----|-----|-------|--|
|      |     |     |       | 31- اهتمام المعلم بالبيئة المادية للصف.              |
|      |     |     |       | <b>ثالثاً- الفعاليات التعليمية:</b>                  |
|      |     |     |       | 32- تشجيع التلاميذ على تقدير منجزاتهم.               |
|      |     |     |       | 33- تعزيز استجابات التلاميذ.                         |
|      |     |     |       | 34- كفاية التمارين والتدريبات التطبيقية.             |
|      |     |     |       | 35- اهتمام المعلم بدهاتر التلاميذ.                   |
|      |     |     |       | 36- استخدام وسائل ملائمة للتقويم.                    |
|      |     |     |       | <b>رابعاً- اتجاهات المعلم المهنية:</b>               |
|      |     |     |       | 37- حرص المعلم على التعاون مع زملائه وأولياء الأمور. |
|      |     |     |       | 38- حرص المعلم على النمو المهني والعلمي.             |
|      |     |     |       | 39- حرصه على التقيد بالدوام والمواظبة عليه.          |
|      |     |     |       | 40- عنايته بتحضير الدروس والوسائل التعليمية.         |
|      |     |     |       | 41- عنايته باختبارات التلاميذ وسجلاتهم التقويمية.    |
|      |     |     |       | 42- إسهامه في النشاطات التربوية والبيئية.            |
|      |     |     |       | 43- مدى إفادته من التوجيهات السابقة.                 |

**خامساً- ملاحظات وينود لم تذكر:**

-

**سادساً- نصائح الموجه وإرشاداته:**

-

**توقيع الموجه التربوي**



## ثانياً- بطاقة الإشراف التربوي في الأردن:

لا تختلف هذه البطاقة كثيراً عن بطاقة سنقر في بنودها، وإن اختلفت أحياناً في تسمياتها، كما أنها تفسح مجالاً أكبر لرتب التقديرات إذ نجد سنقر تكتفي بأربع درجات في حين نجد في بطاقة الإشراف التربوي في الأردن، تدرجا من: (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف).

هذا بالإضافة إلى حقل خاص بملاحظات المشرفين في المتابعة الأولى والثانية والثالثة. كما تم تخصيص حقل خاص للانطباع العام للمشرف التربوي، والبطاقة مصممة لجميع مراحل التعليم العام، ولا تلاحظ اختلافاً في تلخيص المواد المتعددة.

وتتألف هذه البطاقة من 36 بنداً موزعة على المجالات التالية:

- التخطيط الدراسي؛
- التنفيذ؛
- التقويم؛
- شخصية المعلم.

بالإضافة إلى خانات خاصة بتسجيل بعض المعلومات والبيانات الأولية وعدد مرات زيارة المعلم والانطباع العام الذي يخص التقدير النهائي الذي يكونه المشرف التربوي بعد الزيارة.

### بطاقة الإشراف التربوي المستعملة في الأردن

اسم المعلم: ..... تاريخ التعيين: ..... رقم الملف في الوزارة: .....

الدرجة: ..... تاريخ الحصول على الدرجة: .....

المؤهل العلمي وتاريخ الحصول عليه: .....

المؤهل المهني وتاريخ الحصول عليه: .....

الدورات في السنوات الخمس الأخيرة (مزعها، مدتها، مكانها):

1- .....

2- .....

3- .....

المباحث التي يدرسها وعدد الحصص في كل مبحث:

عدد الحصص

الموضوع

المبحث

.....

.....

.....

المدرسة: ..... المدينة: ..... القرية: .....

المكتب: ..... الدائرة: .....

موضوع الإشراف: .....

مجال الإشراف: ☐ مشرف مبحث: ☐ مشرف صفوف ابتدائية: ☐

| التقدير                           |      |       |     |     | الفاعلية التعليمية                     |
|-----------------------------------|------|-------|-----|-----|--|
| ملاحظات                           | ضعيف | متوسط | جيد | جدا |  |
| ف                                 |      |       |     |     |  |
| أولاً- التخطيط الدراسي:           |      |       |     |     |  |
| أ- الخطة الفصلية: كفايتها من حيث: |      |       |     |     |  |
|                                   |      |       |     |     | - الأهداف، وضوحها وشمولها.             |
|                                   |      |       |     |     | - النشاط والوسائل المعينة              |
|                                   |      |       |     |     | - وسائل التقويم                        |
|                                   |      |       |     |     | - التوقيت                              |
| ب- الخطة اليومية:                 |      |       |     |     |  |
| 1- الأهداف                        |      |       |     |     |  |
|                                   |      |       |     |     | - شمولها للمجالات الرئيسية الثلاثة:    |
|                                   |      |       |     |     | - صياغتها بشكل سلوكي.                  |
|                                   |      |       |     |     | - قابليتها للتحقق                      |
|                                   |      |       |     |     | 2- النشاط والوسائل المعينة:            |
|                                   |      |       |     |     | 3- وسائل التنفيذ:                      |
| ثانياً- التنفيذ:                  |      |       |     |     |  |
| أ- المعلم                         |      |       |     |     |  |
|                                   |      |       |     |     | - يتقبل الطلاب ويحترمهم:               |
|                                   |      |       |     |     | - يشجع على التعبير الحر:               |
|                                   |      |       |     |     | - يلم بالمادة الدراسية:                |
|                                   |      |       |     |     | - يمهد للمدرس:                         |
|                                   |      |       |     |     | - يحسن توزيع الوقت:                    |
|                                   |      |       |     |     | - يثير الدافعية ويعزز استجابات الطلاب: |
|                                   |      |       |     |     | - يستغل خبرات الطلاب السابقة:          |
|                                   |      |       |     |     | - يطرح أسئلة محددة مثيرة للتفكير:      |
|                                   |      |       |     |     | - يراعى الفروق الفردية بين الطلاب:     |
|                                   |      |       |     |     | - يستخدم لغة سليمة:                    |
|                                   |      |       |     |     | - يستعمل وسائل تعليمية مناسبة ويحسن    |

| التقدير |           |       |     |            |       | الفاعلية التعليمية   |
|---------|-----------|-------|-----|------------|-------|--|
| ملاحظات | ضعيف<br>ف | متوسط | جيد | جيد<br>جدا | ممتاز |  |
|         |           |       |     |            |       | استخدامها.   |
|         |           |       |     |            |       | - يتنوع الأساليب والنشاط بما يتفق مع الأهداف.<br>- يهيء فرصاً للنشاط المتصل بالدرس ويتابعه:<br>- يشارك في النشاط المدرسي:  |
|         |           |       |     |            |       | <b>ب- الطلبة:</b>  |
|         |           |       |     |            |       | - يتجاوبون مع المعلم:<br>- يقومون بمبادرات متنوعة:   |
|         |           |       |     |            |       | <b>ثالثاً- التقويم:</b>  |
|         |           |       |     |            |       | - يتعين مدى تحقيق الأهداف:<br>- يراعى استمرارية التقويم:<br>- يستخدم أساليب ملائمة للتقويم:<br>- يحفظ في سجلات تقويمية:  |
|         |           |       |     |            |       | <b>رابعاً- شخصية المعلم:</b>   |
|         |           |       |     |            |       | - يستطيع التكيف مع المواقف الطارئة:<br>- يحرص على التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين:<br>- يتيقظ بالاداء:<br>- يستفيد من توجيهات المشرفين السابقة:<br>- يحرص على النمو السلوكي والعلمي:<br>- يشارك في تنمية المجتمع المحلي:<br>- يساهم في الأنشطة المدرسية ويجدد فيها: |

## الملاحظات التربوية:

المتابعة الأولى:

المتابعة الثانية:

المتابعة الثالثة:

الانطباع العام:

|       |          |     |       |      |
|-------|----------|-----|-------|------|
| ممتاز | جيد جداً | جيد | متوسط | ضعيف |
|-------|----------|-----|-------|------|

توقيع المشرف التربوي

تاريخ: / / 200

توقيع مدير / رئيس الإشراف التربوي

### ثالثاً- شبكات تقويم دروس التدريب بكلية علوم التربية / (جامعة محمد الخامس) :

ونقدم فيما يلي كمثال على ما يسود في عض مراكز تكوين المعلمين بالدولة العربية، من أدوات الملاحظة والتقويم، أداتين تستعملان بكلية علوم التربية بالرباط:

الأولى: سلم ملاحظة وتقويم الدروس.

والثانية: شبكة تقويم دروس التدريب.

صممت الأولى لتقويم دروس التدريب وقد استعانت بها شعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس) في المملكة المغربية، وذلك لملاحظة الدروس التطبيقية التي ينجزها المعلمون المتدربون في أثناء التدريب لسنة 1982، وهي عبارة عن سلم من خمس درجات هي: (1= ضعيف جداً، 2= ضعيف، 3= متوسط، 4= حسن، 5= حسن جداً).

والشبكة سهلة الاستعمال ومناسبة لملاحظة معلم اللغة العربية لما فيها من إشارة إلى أهمية ضبط لغة المعلم، وتدخله في تقويم لغة التلاميذ، ولكنها لا تغطي إلا جزءاً من عناصر العملية التعليمية المعقدة، ورغم ذلك تصلح لتدريب الطلبة المعلمين لما فيها من فوائد تقويمية تهدف إلى تحسين التعليم.

أما الأداة الثانية فصممت لتقويم دروس التدريب بشكل عام في مختلف أقسام الكلية.

**سلم ملاحظة وتقويم الدروس**  
**(شعبة اللغة العربية - كلية علوم التربية - المغرب)**

| ملاحظات | العلامات التقديرية للبنود |   |   |   |   |   |   | المكونات العامة للدرس  |  |
|---------|---------------------------|---|---|---|---|---|---|--|--|
|         | 7                         | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | الإعداد  | الطريقة  |
|         |                           |   |   |   |   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- وضوح الأهداف.</li> <li>- دقة التحضير.</li> <li>- التصميم المحكم للدرس.</li> </ul>   |  |
|         |                           |   |   |   |   |   |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التمهيد الملائم</li> <li>- الاعتماد على الإلقاء.</li> <li>- الاعتماد على الحوار.</li> <li>- الاعتماد على منهجية استقرائية.</li> <li>- الاعتماد على منهجية استنباطية.</li> <li>- تقسيم الدرس إلى مراحل منسجمة.</li> <li>- تنوع الأسئلة بتنوع مراحل الدرس.</li> <li>- مناقسة الأسئلة المطروحة.</li> <li>- مشاركة التلميذ الفعلية.</li> <li>- ملأمة أساليب التدعيم.</li> <li>- فعالية الطريقة المتبعة</li> </ul> |
|         |                           |   |   |   |   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تنوع الوسائل المساعدة.</li> <li>- توظيفها المناسب.</li> </ul>   |  |
|         |                           |   |   |   |   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- صحة المعلومات.</li> <li>- ترابطها المنطقي.</li> <li>- مناسبة المحتوى لمستوى التلاميذ.</li> <li>- وظيفته في تحقيق أهداف الدرس.</li> </ul>  |  |
|         |                           |   |   |   |   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- صحة لغة المدرس.</li> <li>- فصاحته وقدرته على التبليغ.</li> <li>- اهتمامه بتصحيح لغة التلاميذ.</li> </ul>                                  |  |
|         |                           |   |   |   |   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- مرونة المدرس وقدرته على التكيف.</li> <li>- استمرار العلاقات التربوية في الدرس.</li> <li>- أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس.</li> </ul>      |  |
|         |                           |   |   |   |   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التقويم المصاحب لعملية التدريس.</li> <li>- التثبت من تحفز أهداف الدرس.</li> <li>- استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس.</li> </ul> |  |

### شبكة تقويم دروس التدريب

أستاذ التطبيق: ..... المادة: .....  
 الأستاذ المؤطر: ..... موضوع الدرس: .....  
 اسم الأستاذ المتفرن: ..... التاريخ: .....

| البند   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | لا يقع |
|---|---|---|---|---|---|--------|
| 1- تحضير الدرس.                                 |   |   |   |   |   |        |
| 2- التمهيد بكيفية مناسبة.                       |   |   |   |   |   |        |
| 3- صحة المعلومات.                               |   |   |   |   |   |        |
| 4- تسلسل المعلومات.                             |   |   |   |   |   |        |
| 5- ملاءمتها لمستوى التلاميذ.                    |   |   |   |   |   |        |
| 6- وضوح الشرح.                                  |   |   |   |   |   |        |
| 7- الاستعانة بالأمثلة والاستشهاد.               |   |   |   |   |   |        |
| 8- استثمار الأسئلة والحوار.                     |   |   |   |   |   |        |
| 9- لغة الأستاذ.                                 |   |   |   |   |   |        |
| 10- تقويم أخطاء التلاميذ.                       |   |   |   |   |   |        |
| 11- التوظيف المناسب للبيئة.                     |   |   |   |   |   |        |
| 12- التثبت من تتبع التلاميذ للدرس.              |   |   |   |   |   |        |
| 13- قدرة الأستاذ على التكيف مع الموقف المستجدة. |   |   |   |   |   |        |

**ملاحظة:** تتراوح النقط (الدرجات) ما بين 1 ضعيف جداً و 5 حسن جداً.

نضع علامة (x) في الخانة (لا يقع) عندما لا يتوفر البند في الدرس.

على أن مثل هذه المقاييس يمكن أن تتحول إلى مقاييس بيانية وذلك عندما يعمد الملاحظ إلى رسم خطوط تمر فوق النقط التي وضعها لتحديد شدة السلوك أو درجة حضور الاستجابة ... الخ.

كما نذكر أن مثل هذه المقاييس (الشبكات) تصلح لإنجاز مختلف مكونات التربية العملية والتدريب العملي للطالب المعلم، بما فيها التدريس المصغر.



### رابعاً- شبكة محمد بن فاطمة لملاحظة السلوك التربوي للمعلم:

وهي الشبكة التي أعدها أ.د. محمد بن فاطمة، ونشرها في كتاب بعنوان "التحليل الوظيفي والتحليل المقطعي للسلوك البيداغوجي"، تونس 1991 (\*) وفيما يلي تقديم لهذه الشبكة:

اعتمد المؤلف لإعداد الشبكة على شبكات ثلاث:

- 1- الشبكة التي أعدتها مجموعة من الطلاب في جامعة (تروريفيا) في كندا، تحت إشراف غاستون ميلاري (Gaston Mialaret).
- 2- الشبكة التي أعدها دولاندشير (G. delandsheere) و أ. باير (E. Bayer).

### المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها شبكة محمد بن فاطمة:

اعتمد نظام التحليل في هذه الشبكة أربعة مفاهيم هي: الخطاب التعليمي، الوحدة الخطبية، السلوك البيداغوجي (التربوي) والوظيفة التعليمية.

1- **الخطاب التعليمي:** ويتمثل في كل ما يحدث في الفصل لفظاً كان أم حركة، وله علاقة بالدرس، ويمكن للباحث تمثيل الخطاب كتابة أو على مسجل.

2- **الوحدة الخطبية:** وهي جزء من الخطاب التعليمي، متصل بموضوع الدرس، صادر عن المعلم، كما تحدد الوحدة بوحدة الاتجاه وبوحدة المعنى. أ- وحدة الاتجاه: ممثلة في الجزء من التواصل بالفصل، الصادر عن المعلم والمتجه نحو تلميذ أو كل التلاميذ.

ب- وحدة المعنى: أي أن الجزء يحمل معنى واحداً متميزاً عن الجزء الذي يسبقه أو الجزء الذي يليه.

(\*) Analyse Fonctionnelle et sequentielle du Comportement ed. F.I.S.H. Tunis, 1991. □

### أمثلة:

- المدرس: "كيف تجد هذين المثلين" (وحدة خطبية).
- تلميذ: "متشابهان"
- المدرس: "ما القواعد الثلاث للمسرح الكلاسيكي؟" (وحدة خطبية).
- تلميذ: وحدة الزمان والمكان والحدث...

**3- السلوك البيداغوجي (التربوي):** كل وحدة خطبية لها دلالة بيداغوجية لذا يمكن ترجمتها إلى سلوك بيداغوجي، ففي المثال الأول، السلوك البيداغوجي هو أن المعلم وجّه سؤالاً، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المثال الثاني.

### أمثلة لوحداث خطبية والسلوكات البيداغوجية (التربوية) الراجعة لها

| السلوكات التربوية  | الوحدات الخطبية  |
|--|--|
| المدرس يطلب من التلميذ أن يقدم خبرته الشخصية خارج المدرسة. | المدرس: حدثنا عن عطلتك هذه السنة                             |
| المدرس يدعو التلميذ إلى تحسين بنية جملة                    | المدرس: أعد صوغ جملة بك بشكل أفضل                            |
| المدرس يحث التلاميذ على العمل.                             | المدرس: هذه أربعة تمارين إضافية متعلقة بالدرس أستطيعون حلها؟ |

إن عدد السلوكات التربوية مساوٍ لعدد الوحدات الخطبية.

**4- الوظيفة البيداغوجية:** ليس للسلوك البيداغوجي وظيفة وغاية وإنما يسهم السلوك البيداغوجي في تحقيق هدف لمرحلة من الدرس أو للدرس كله، فالوظيفة إذن هي الدور الذي يقوم به السلوك البيداغوجي، بهدف تحقيق هدف أو أهداف حصّة دراسية.

وفيما يلي عرض لأمثلة حول الوحدات الخطبية والسلوكات البيداغوجية الراجعة لها؟

## أمثلة لتحليل الوظائف البيداغوجية (التربوية)

| الوظائف التعليمية          | السلوكيات التعليمية                                       | وحدات خطبية   |
|----------------------------|---|---|
| شخصنة التعليم              | المدرس يطلب من التلميذ أن يقدم خبرته الشخصية خارج المدرسة | مدرس: حدثنا عن عطلتك هذه السنة                                      |
| ضبط بنية إنتاج التلميذ     | المدرس يدعو التلميذ إلى تحسين بنية جملته                  | مدرس: أعد صوغ جملة بك بشكل أفضل                                     |
| تطوير نشاط التلميذ وإنماؤه | المدرس يحث التلاميذ على العمل                             | مدرس: هذه أربعة تمارين إضافية متعلقة بالدرس أنستطيعون حلها من فضلكم |

ونشير إلى أن الشبكة مؤلفة من ثماني وظائف تحتوي كل وظيفة على عدد من السلوكات البيداغوجية (التربوية).

**5- السلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي:** يعتبر محمد بن فاطمة في الشبكة التي أعدها، أن السلوك التعليمي لم يعد ينقسم إلى لفظي والي حركة، كما هو الشأن بالنسبة إلى عدة شبكات أخرى، فتسمية السلوك باللفظي أو بالحركي لا معنى لها، لأن السلوك يتمثل في المعنى التعليمي لوحدة خطبية مهما كان شكلها.

**6- ظروف بناء الشبكة باقتضاب:** إن الشبكة استلهمت من شبكات ثلاث لكنها طورت في ضوء الاعتبارات التالية:

- إعادة النظر في الأسس النظرية التي قامت عليها وعلى وجه التحديد:
  - إعادة صوغ مفهوم الوظيفة.
  - اعتماد المفاهيم الأربعة على النحو المشار إليه سابقاً: الخطاب التعليمي، الوحدة الخطبية، السلوك البيداغوجي، الوظيفة البيداغوجية.
  - إقحام الحركة الجسدية في الشبكة باعتبار أن لها معنى تعليمياً.
  - تجريب الصيغة الأولى للشبكة، وتعديل بعض الوظائف، وبعض السلوكات وإضافة بعضها الآخر.

• التأكد من وثقية الشبكة في مستوى:

- صدقها.
- وثباتها.
- وقدرتها على التمييز.
- وتعديلها حتى أصبحت المعاملات على النحو التالي: (الصدق = 0.87، الثبات = 0.86، القدرة على التمييز = 0.88).

7- نص الشبكة:

(أ) وظيفة التنظيم:

- 1- التحكم في مساهمة التلاميذ.
- 2- التحكم في الاستعدادات المادية.
- 3- التحكم في تنظيم العمل.
- 4- التحكم في انتباه التلاميذ.
- 5- ضبط النظام.
- 6- تعليل تدخل المدرس.
- 7- استجابته لحادث خارجي.

(ب) وظيفة التحكم:

- 1- فرض معلومة أو إتمام معلومة.
- 2- فرض المشكلات، توجيه الأسئلة، فرض نشاط للقيام به.
- 3- فرض طريقة لحل المسألة، طريقة عمل.
- 4- الإيحاء بالجواب.
- 5- إعطاء المعلم الجواب لسؤال طرحه بنفسه.
- 6- تلخيص، لما قاله هو ذاته، أو بمشاركة التلاميذ.

(ج) وظيفة تنمية عمل التلاميذ (التطوير):

- 1- خلق ظرف حافز.
- 2- استقبال مبادرة، أو توضيح المعلومات المقدمة عفويًا من قبل التلاميذ.
- 3- استقبال و/ أو توضيح لإجراءات مقدمة بحرية من قبل التلاميذ.

- 4- توجيه و / أو تنظيم البحث عن حل.
- 5- استجابة لطلب معلومة تقدم بها التلاميذ.
- 6- تلخيص، أو تركيب للمعلومات المقدمة من قبل التلاميذ.

#### (د) وظيفة التشخيص:

- 1- تشخيص المعلومات، المشكلات.
- 2- دعوة التلاميذ لإبلاغ تجربتهم التي تمت خارج المدرسة.

#### (هـ) وظيفة التقويم:

- 1- التقويم الإيجابي.
- 2- التقويم السلبي البسيط.

#### (و) وظيفة ضبط البنية (الصياغة):

- 1- طلب تحسين بنية الإجابة
- 2- تحسين المدرس بنفسه بنية الإجابة.

#### (ز) وظيفة ضبط المحتوى:

- 1- دعوة للتأكد من صحة الإجابة.
- 2- التأكد من قبل المدرس من صحة الإجابة.
- 3- دعوة لتصحيح الإجابة ولإكمالها.
- 4- تصحيح من قبل المدرس أو إكمال الإجابة.

#### (ح) وظيفة ذات طابع وجداني:

- 1- ربط علاقة وجدانية موجبة.
- 2- ربط علاقة وجدانية سلبية.

اعتمد محمد جهاد جمل، شبكة محمد بن فاطمة لما وجد فيها من عناصر ملائمة يمكن استخدامها لتحليل السلوك التربوي لمعلم اللغة العربية في دروس المطالعة والنحو. فهذه الشبكة تتضمن جميع أنماط السلوك التعليمي الملاحظ، فهي من هذه الناحية شاملة، وبما أن صلاحيتها ثبتت في تحليل مادتي الرياضيات وتحليل النصوص الأدبية، فهي تصلح في دروس المطالعة، لأن

المعلم في هذه الدروس يتعامل مع نص أدبي مكتوب، وفي دروس النحو يلجأ إلى التعامل مع نص أو مجموع جمل أو فقرات وهو بذلك لا يخرج عن دائرة النص بشكل أو بآخر.

- ونشير إلى أن شبكة محمد بن فاطمة، تضمنت ثمانين وظائف وهي:
- وظيفة التنظيم.
  - وظيفة الفرض.
  - وظيفة التسمية (التلوين).
  - وظيفة الشخصنة (التشخيص).
  - وظيفة التقويم.
  - وظيفة ضبط البنية.
  - وظيفة ضبط المحتوى.
  - الوظيفة الوجدانية.

في حين اكتفى تعديل محمد جهاد جمل عند توظيفها في أطروحة الجامعة، من هذه الوظائف بست فقط وتخلّى عن وظيفتي التنظيم والوظيفة الوجدانية، ويعود سبب هذا الإجراء إلى أن استخدامها في بحث<sup>(\*)</sup> يريد أن يحلّل السلوك التربوي عبر وظائف التدريس، وفق التركيز على البعد العرفاني، وأن وظيفتي التنظيم ووظيفة الوجدانية لا تشتمل على مظاهر عرفانية ظاهرة كما في الوظائف الأخرى.

وسنقدم فيما يلي النص الكامل لشبكة محمد بن فاطمة، متنوعة بنموذج من بطاقات تحضير الدروس وفق هذه الشبكة أعدها محمد جهاد جمل في مادة النحو (نموذج لتحليل درس نحو، ثالث ثانوي).

(\*) محمد جهاد جمل، العمليات الذهنية في التدريس والاختبارات، رسالة دكتوراه (....).

## شبكة ملاحظة / محمد بن فاطمة

## خطة لمشاهدة العمل بالفصل وتقويمه

التاريخ : ..... المدرسة : .....  
المعلم : ..... الفصل : .....

التلاميذ المسجلون : ..... حاضرون : .....  
نسبة الحضورات منذ بداية السنة : من ..... % إلى ..... %

| المادة       | العنوان | الهدف |
|--------------|---------|-------|
| الدرس الأول  |         |       |
| الدرس الثاني |         |       |
| الدرس الثالث |         |       |

## 1) الاستعداد العام للعمل :

| نعم | لا  |
|-----|---|
|     |   |
|     | 1- يستخدم دفتر إعداد الدروس بانتظام.                  |
|     | 2- يحتوي الدفتر على بيانات خاصة بكل درس.              |
|     | 3- يخطط برنامجا سنوياً لعمله.                         |
|     | 4- يخطط شهريا لعمله.                                  |
|     | 5- يغطي جميع المواد المقررة.                          |
|     | 6- يتوافق التوزيع الشهري مع البرامج الرسمية.          |
|     | 7- يترابط مع التوزيع الشهري السابق.                   |
|     | 8- يتضمن ترابطاً بين المفاهيم بالنسبة للمادة الواحدة. |
|     | 9- يضمن ترابطاً بين المواد.                           |











### الصناعات العرفانية المعتمدة في شبكة بن فاطمة:

#### (i) صنافة بلوم (Bloom, 1956) وسبب اختيارها لرصد المستويات العرفانية الموظفة في التدريس وفي الاختبارات المدرسية:

اختار بن فاطمة صنافة بلوم للمراقبي العرفانية لاعتبارات كثيرة لعمل من أهمها:

اعتمدت هذه الصنافة في أكثر من قطر عربي، وبخاصة في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وفي أنشائها على مختلف الأنشطة والمستويات. كما أكدت توجيهات وزارة التربية والتعليم في عدد من البلدان العربية على استخدام صنافة بلوم وضرورة التركيز على مستوياتها العليا، بما يحقق تعلمًا فعالاً، ويرشد الموجهون الاختصاصيون والتربويين على الالتزام بتحضير الدروس وفق هذا الأسلوب. (إيليا نصر الله، 1993).

كذلك اعتمدت الصنافة من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) (Unesco, 1992: 338) حيث استخدمت لتصنيف الأسئلة.

كما أن الكثير من المصنفات اللاحقة تأثرت بهذا التصنيف بشكل مباشر أو غير مباشر.

#### الأهداف التربوية في المجال العرفاني لدى بلوم وزملائه:

تتمثل هذه الأهداف في المراقبي العرفانية التالية:

- 1- المعرفة (Knowledge)، ويقصد بالمعرفة مجرد التذكر وتتمثل في:
  - معرفة المصطلحات والحقائق الجزئية، ومعرفة طرائق ومعاني التعامل مع المصطلحات، ومعرفة التعميمات والمجردات. ويتم بلوغ هذا المرقى بعملية فكرية لا تستلزم جهداً أكبر مما يستدعيه الحفظ والاستظهار والتذكر وإحضار المادة في الذهن.

## 2- الفهم (Comprehension)، ومن رتب هذا المرقى من الأدنى إلى الأعلى:

- الترجمة.
- التفسير.
- الاستقراء أو التأويل.

## 3- التطبيق (Application): ويعني استخدام المجردات والكماليات في حالات

وظروف موضوعية على أن تكون في المجردات قواعد الإجراء، أو الأساليب العامة، أو مبادئ ونظريات يجب تذكرها وتنفيذها. يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة لم يسبق له أن تعرض لها.

## 4- التحليل (Analysis) تجزئة المادة إلى عنصر أو عناصر حيث تظهر علاقات

المعاني المعبر عنها وهي من الأدنى إلى الأعلى:

- تحليل العناصر.
- تحليل العلاقات.
- تحليل المبادئ التنظيمية.

## 5- التركيب (Synthesis) وهو جمع العناصر والأجزاء في كل مؤلف، أي

تنظيمها في نموذج ويتجسم ذلك من خلال.

- إنتاج تواصل فريد.
- إنتاج خطة أو اقتراح مجموعة آراء.
- اشتقاق مجموعة علاقات مجردة.

## 6- التقويم (Evaluation) وهو الحكم على قيمة المادة والأساليب المتبعة لبلوغ

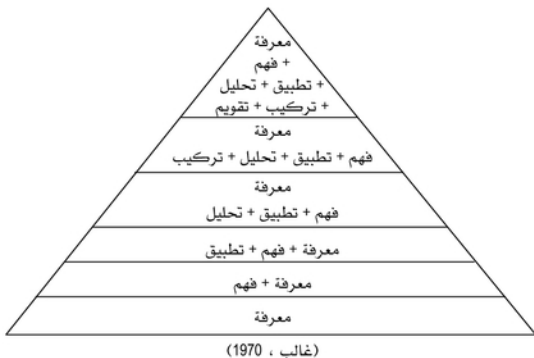
الأهداف، وهو على نوعين:

- تقويم حسب محك داخلي.
- تقويم حسب محط خارجي.

( البغدادي نقلاً عن دونكن (Dunkin, 234: 1974) )

ومن المفيد أن نشير إلى أنه قد تم بعد بلوم تفصيل المجال العرفاني إلى (55) مستوى ليكون أكثر وضوحاً، من أجل تطبيقه في الحياة العملية تحت اسم مستويات فلوريدا للسلوك العرفاني (F.T.C.B).

ونشير إلى أنه يمكن النظر إلى العمليات العرفانية لدى بلوم من خلال الشكل التالي:



ويمكن تمييز العلاقات النسبية القائمة بين مراقبي العمليات العرفانية ورتبها من الشكل التالي:

## مراقي المجال العرفاني ورتبها من أسفل إلى أعلى

رتبة الأحكام المبنية على مقومات خارجية

رتبة الأحكام المبنية على أدلة داخلية

### مرقي التقويم

رتبة استخراج نظام من العلاقات المحددة

رتبة وضع مخطط أو نظام من الإجراءات

رتبة وضع بلاغ فريد

### مرقي التركيب

رتبة تحليل مبادئ التنظيم

رتبة تحليل العلاقات

رتبة تحليل العناصر

### مرقي التحليل

### مرقي التطبيق

رتبة التأويل

رتبة التفسير

رتبة الترجمة

### مرقي الإدراك

### القدرات والمهارات العقلية

رتبة معرفة الكلبيات والمجردات

رتبة معرفة الأساليب والوسائل لمعالجة الجزئيات

رتبة معرفة التعابير والحقائق الجزئية

### مرقي المعرفة بمعنى التذكر

(غالب، 1970)

(ب) ومن الصناعات المعتمدة أيضاً، في صناعة بن فاطمة (مستويات فلوريدا للسلوك العرفاني).

(ج) وكذلك "سلم العمليات الذهنية" عند جيلفورد.

نموذج لتحليل درس نحو، ثالث ثانوي (معلمة) (\*)  
 باعتماد شبكة محمد بن فاطمة (تونس، 1998)

| المستوى العرفاني | الوظائف التعليمية       | السلوكات البيداغوجية             | الوحدات الخطبية  |
|------------------|-------------------------|----------------------------------|--|
| تذكر             | وظيفة الفرض (التحكم)    | المعلمة تطلب من التلميذة القراءة | معلمة: أقرئي يا بدرية التلميذة: تقرأ   |
| تذكر             | وظيفة الفرض             | المعلمة تسأل                     | معلمة: اسم المفعول هل هو من المصادر أم من المشتقات التلميذة: من المشتقات                                       |
| تذكر             | وظيفة الفرض             | المعلمة تسأل                     | معلمة: عددي لي المشتقات تلميذة: اسم الفاعل، اسم المفعول  |
| تذكر             | وظيفة التنمية (التطوير) | المعلمة تتم المعلومات            | معلمة: وهناك الصفة المشبهة، واسم الآلة   |
| تذكر             | وظيفة الفرض             | المعلمة تسأل                     | معلمة: كيف يصاغ يا مريم اسم المفعول من الثلاثي ومن فوق الثلاثي. تلميذة: تذكر القاعدة، من الثلاثي على وزن مفعول |
| فهم              | فرض                     | تفرض                             | معلمة: اكتبني على السبورة اسم  |

(\*) الأسئلة التي صنفّت في مرفق الذكر: إجاباتها موجودة في الكتاب المقرر. وقد قام د. محمد جهاد جمل بإنجاز هذا النموذج باعتماد شبكة محمد بن فاطمة.



| المستوى<br>المعرفاني | الوظائف<br>التعليمية | السلوكات<br>البيداغوجية    | الوحدات الخطبية  |
|----------------------|----------------------|----------------------------|--|
|                      |                      | المشكلات                   | مفعول<br>التلميذة: تكتب: يهدي، نصر، أنزل،<br>يوقد، يعاهد   |
| فهم                  | وظيفة<br>الفرض       | المعلمة توضح<br>طريقة الحل | معلمة: الآن، نحن نتتبع القاعدة<br>المسجلة على السبورة  |
| تذكر                 | وظيفة<br>الفرض       | المعلمة تسأل               | معلمة: إذا كان ثلاثياً فإن اسم<br>المفعول على وزن؟   |
| تذكر                 | فرض                  | تطرح سؤالاً                | معلمة: إذا كان فوق الثلاثي<br>تلميذة: إبدال حرف المضارعة ميماً<br>مضمومة وفتح ما قبل آخره<br>معلمة: ناقش الآن كل فعل على حدة.<br>يهدى، ما نوع هذا الفعل هل<br>هو ثلاثي أم فوق الثلاثي<br>تلميذة: ثلاثي |
| فهم<br>فهم           | التنمية<br>فرض       | تسأل                       | معلمة: لماذا.<br>تلميذة: أصلها هدى، حرف المضارعة<br>لا تعتبر زيادة.<br>تلميذة: الإيمان   |
| فهم                  | فرض                  | تقدم معلومة                | معلمة: الإيمان   |
| فهم                  | فرض                  | تتم معلومة                 | معلمة: نعم لأنها تعرب مفعولاً به<br>منصوب لفعل محذوف تقديره<br>إلزم  |
| تذكر                 | مراقبة<br>المحتوى    | تصحیح                      | معلمة: الإيمان الإيمان هنا تكون<br>توكيد لفظي للأول !  |
| تذكر                 | فرض                  | تطلب نشاطاً                | معلمة: اكتهي أحذر. إياكم<br>التلميذة: تكتب. إياكم  |
| تذكر                 | ضبط البنية           | تحسن بنية<br>الجواب        | المعلمة: ضعي الهمزة  |
| تذكر                 | فرض                  | تسأل                       | المعلمة: اظن السيئ هل أحذر أم أغري<br>التلميذة: أحذر   |

| المستوى<br>العرفاني | الوظائف<br>التعليمية | السلوكات<br>البيداغوجية | الوحدات الخطيبية  |
|---------------------|----------------------|-------------------------|---|
| تذكر                | تقويم                | تقويم موجب              | معلمة: نعم أحذر<br>التلميذة: إياكم والظن السيئ أو<br>الظن الظن                                |
| تذكر                | فرض                  | تستقبل إجابة<br>متصلة   | معلمة: يفهم من هذه الجملة أنك<br>تحذرين من الظن   |
| تذكر                | ضبط<br>الشكل         | تحسن الإجابة            | معلمة: ضعي لها فتحة   |
| تذكر                | ضبط<br>الشكل         | تحسن الإجابة            | معلمة: شدة وفتحة  |
| تذكر                | ضبط<br>الشكل         | تحسن الإجابة            | معلمة: هنا أعزي ولا أحذر  |
| تطبيق               | فرض                  | تفرض مشكلة              | معلمة: الآن استعملي الفعل بشس نعم   |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | معلمة: بشس المصير جهنم أو جهنم  |
| فهم                 | ضبط<br>المحتوى       | تصحیح                   | معلمة: هنا كلمة جهنم جعلناها<br>مخصوص<br>تلميذة: لكن جهنم. مبتدأ مؤخر<br>والجملة قبل خبر مقدم |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | معلمة: مما يتألف الذم   |
| تذكر                | فرض                  | تذكر القاعدة            | معلمة: من فعل الذم، والفاعل،<br>والمخصوص بالذم  |
| فهم                 | فرض                  | سؤال                    | معلمة: السؤال الأخير، عيني أسلوب<br>الشرط، فعل الشرط وجواب<br>الشرط                           |
| فهم                 | فرض                  | تسأل                    | معلمة: ما اسم المفعول من هدي<br>تلميذة: مهدي  |
| فهم                 | تقويم                | تقويم سلبي              | معلمة: خطأ  |
| فهم                 | تنمية                | تصحیح الخطأ             | معلمة: مهدي<br>التلميذة: / تقرأ. أنزل   |
| تحليل               | فرض                  | تسأل                    | معلمة: هل هو مجرد أم مزيد؟  |

| المستوى<br>العرفاني | الوظائف<br>التعليمية | السلوكات<br>البيداغوجية | الوحدات الخطبية  |
|---------------------|----------------------|-------------------------|--|
|                     |                      |                         | تلميذة: منزل   |
| فهم                 | تنمية                | تصحيح                   | معلمة: المضارع ينزل إذا أنزل منزل  |
| تطبيق               | فرض                  | تسأل                    | معلمة: اضبطي فعل يوقر بالشكل<br>تلميذة: موقر، وقر، يوقر، موقر  |
| تطبيق               | فرض                  | تسأل                    | معلمة: اضبطي عاهد<br>تلميذة: عاهد يعاهد معاهد  |
| فهم                 | تنمية                | تضيف                    | معلمة: ومنها أتت المعاهدة وهي، اسم<br>مفعول  |
| تذكر                | تنظيم                | تستثير الاهتمام         | معلمة: من تقرأ السؤال:<br>تلميذة: نعم  |
| تطبيق               | فرض                  | المعلمة تسأل            | معلمة: أقرئي الآية الأخيرة يا حميدة.<br>(وابحثي عن الأسلوب الشرطي<br>فيها)<br>تلميذة: (ليزدادوا) في السطر الرابع |
| تذكر                | تقويم                | تقويم موجب              | معلمة: أحسنت، اللام هنا لام التعليل  |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | معلمة: الآن عودة إلى أسلوب الإغراء<br>والتحذير   |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | معلمة: أريد أن استخدم الإغراء<br>للأمانة   |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | معلمة: أريد أن أحذر من الخيانة<br>تلميذة: إياكم والخيانة   |
| تذكر                | فرض                  | تضيف معلومة             | معلمة: ونستعمل الخيانة الخيانة   |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | معلمة: هل أغري بالإيمان أم أحذر<br>منه؟<br>تلميذة: نعم أغري  |
| تطبيق               | فرض                  | تسأل                    | معلمة: اضبطي الإيمان بالشكل  |
| تذكر                | فرض                  | تسأل                    | المعلمة: ما المعاجم التي تأخذ بأواخر<br>الكلمات  |

## 📖 أولاً- المراجع العربية

أبو حطب فؤاد وصادق آمال (1980): "علم النفس التربوي"، مكتبة الأنجلو المصري، القاهرة.

أبو هلال أحمد (1979): "تحليل عملية التدريس"، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان.  
الأحمد. عبد الرحمن: المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الأشقر، جمال (2001): "التدريس المصغر"، ورقة عمل غير منشورة. قسم الدراسات التربوية، كلية التربية، صحار، سلطنة عمان.

آل ياسين محمد حسين (1974): "المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة"، دار القلم ومكتبة النهضة، بيروت، بغداد.

الألكسو: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (1984): "دليل كليات التربية في الوطن العربي"، منشورات المنظمة، تونس.

أوليفرو وجيمس ل. (1978): "التعليم المصغر"، ترجمة محمد عبد العزيز عيد، دار البحوث العلمية، الكويت.

البجة عبد الفتاح (2000): "أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق"، دار الفكر، عمان.

البسطاني، غانم جاسم (1995): "المناهج والأساليب في التربية الخاصة"، مكتبة الفلاح، الإمارات.

- بشارة جبرائيل (1986): "تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- البغدادي محمد رضا (1997): "التدريس المصغر"، برنامج لتعليم مهارات التدريس"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- بلقيس أحمد (1985): الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- بن فاطمة، محمد (1990): خطة لتحليل عمل المعلم بالفصل وتطويره، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس.
- البندري محمد بن سليمان (1999): "كفاية مدير المدرسة كموجه ومشرف تربوي مقيم"، كلية التربية بصحار، سلطنة عمان.
- بوردمان ش. دوجلاس هـ. بنت ر. (1963): "الإشراف الفني في التعليم"، ترجمة وهيب سمعان وآخرون، مكتبة النهضة، القاهرة.
- ترفتجر دونالد وناساب كارول (2002): "أسس التفكير وأدواته"، ترجمة منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين.
- توق. محي الدين، عبد الرحمن عدس (1984): "أساسيات علم النفس التربوي"، جون ويلي وأولاده، إنجلترا.
- تيلر رالف (1962): "أساسيات المنهاج"، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جابر، عبد الحميد (1989): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- جروان فتحي عبدالرحمن (1999): "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات"، دار الكتاب الجامعي، العين.
- جمل، محمد جهاد (1998): "دراسة مقارنة للعمليات العرفانية الموظفة في التدريس والاختبارات المدرسية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة تونس الأولى.
- حسان محمود سعد (2000): "التربية العملية بين النظرية والتطبيق"، دار الفكر، عمان.

- حمدان محمد زياد (1984): أدوات ملاحظة التدريس مناهجها استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد زياد (1986): "التربية العملية الميدانية"، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الحيلة، محمد محمود (1999): "التصميم التعليمي: نظرية وممارسة" دار المسيرة، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (2001): "التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الحيلة، محمد محمود (2002): "طرائق التدريس واستراتيجياته"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الخيالي، حورية (1978): فعالية التعليم المبرمج في تدريس النمو في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، دمشق.
- خير الدين عبداللطيف (1990): "دليل دوسيمولوجي"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، ديسمبر، الرباط.
- الدريج محمد (2000): "الكفايات في التعليم"، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، الرباط.
- الدريج محمد (2003): "مدخل إلى علم التدريس"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الدريج، محمد (1994): "( أ ) تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس"، ط1، عالم الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.
- الدريج، محمد (1994): "( ب ) التدريس الهادف"، عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض.
- الدريج، محمد (1996): "مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية"، (جزآن) دهاثر في التربية، الرباط.
- الدريج، محمد (1998): "الدعم التربوي"، منشورات رمسيس، الرباط.

- رضوان، أبو الفتوح (1973): "منهج المدرسة الابتدائية"، دار القلم، الكويت.
- روشكا ألكسندرو (1989): "الإبداع العام والخاص" سلسلة عالم المعرفة (ديسمبر)، الكويت.
- الزغول، عماد عبدالرحيم (2002): "مبادئ علم النفس التربوي"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- زهران، حامد عبدالسلام (1974): "علم النفس الاجتماعي"، عالم الكتب، القاهرة.
- السالي، محسن ناصر (1995): "تأثير طريقتي الاستقصاء والمناقشة في التحصيل الفوري والتحصيّل المّوّل لمادة التربية الإسلامية: دراسة تجريبية". أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- سعادة، جودت أحمد (1997): "طرق التدريس الجامعي" ضمن أعمال ورشة إعداد المعلم الجامعي، جامعة السلطان قابوس، يناير، مسقط، سلطنة عمان.
- شيشوب، أحمد (1992): "التربية بين التعليم والتعلم"، سلسلة وثائق تربوية، تونس.
- الشرييني، زينب حلمي (1981): "التدريس المصغر"، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 7، السنة الثالثة، (يونيو) الكويت.
- طعيمة، رشدي أحمد (1999): "المعلم، كفاياته، إعداد، تدريسه، دار الفكر العربي- القاهرة.
- طعيمة، رشدي ومنذر الضامن (1997): "أستاذ الجامعة والتحديات المستقبلية" ضمن أشغال ورشة إعداد المعلم الجامعي، جامعة السلطة قابوس، يناير، مسقط، سلطنة عمان.
- الطوبجي، حسين محمد (1986): "وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم"، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- عارف، عبدالغاني (1990): "الطرق الديدانكتيكية: محاولة في التصنيف"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، ديسمبر، الرياض.
- عاقل، فاخر (1977): "التعليم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت.

عبد الدائم، عبدالله (1981): "الثورة التكنولوجية في التربية العربية"، دار العلم للملايين، بيروت.

عزاوي، محمد ذبيان (1984): طرق التدريس واستخدام التقنيات التربوية الحديثة في التعليم الفني، ورقة عمل في جامعة الجزائر من جامعة اليرموك 24-25 إبريل.

عضاضة، أحمد مختار (1962): "التربية العملية التطبيقية"، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، لبنان.

عيسوي عبد الرحمن (1988): "الإسلام والتنمية البشرية"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

غالب حنا (1970): "موارد وطرق التعليم في التربية المتجددة وأركانها"، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

غزاوي، محمد ذبيان (1984): "طرق التدريس واستخدام التقنيات التربوية الحديثة في التعلم الفني"، ورشة عمل في جامعة الجزائر، مقدمة من جامعة اليرموك 4-25 البويل.

فان دالين دب. (1977): "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفتلاوي سهيلة (2003): "كفايات التدريس"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. فهمي، مصطفى (1967): علم النفس أصوله وتطبيقاته التربوية، ط 7، مكتبة الخانجي، القاهرة.

القذافي، رمضان (1990): "علم النفس التربوي"، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

قراقزة، محمود عبد القادر (1988): "نحو ميادين وفعاليات تربوية معاصرة"، دار العودة، العين، الإمارات.

قطامي، يوسف (1989): "سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.



- قطامي، يوسف وقطامي نايفة (1993): "استراتيجيات التدريس" دار الشروق، عمان.
- قطامي، يوسف وماجد أبو جابر و نايفة قطامي (2000): "تصميم التدريس" دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الغلا، فخر الدين (1984): أصول التدريس، ج1، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.
- اللحاني، أحمد حسين (1995): "تطوير مناهج التعليم" عالم الكتب، القاهرة.
- ليسكي، أحمد والمحجوب بنسعيد (1989) : "التقويم التربوي" مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 10، (ديسمبر)، الرباط.
- مادي، لحسن (1990): "الأهداف والتقييم في التربية" بابل، الرباط.
- مادي، لحسن (2001): "تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات"، منشورات مجلة علوم التربية عدد 10، الدار البيضاء - المغرب.
- مبارك، ربيع (1984): "عواطف الطفل"، الدار العربية للكتاب، تونس.
- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة (1998): "تفريد التعليم"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- المزكلدي، عبدالواحد (1990) : "آفاق وحدود الطرق الفعالة في التدريس" مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، ديسمبر، الرباط.
- المنشي، أنيسية (1982): "استخدام الفيديو في تطوير إعداد المعلمين"، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 10، السنة الخامسة (ديسمبر) الكويت.
- منصور، طلعت (1980): "سيكولوجية الاتصال"، مجلة عالم الفكر، المجلد 11، العدد الثاني، (يوليو).
- موسى، مصطفى إسماعيل (2002): "الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية"، دار الكتاب الجامعي، العين.
- نادي، روما الدولي (1981): "التعلم وتحديات المستقبل" ترجمة: عبدالعزيز القوصي، المكتب المصري الحديث، القاهرة.
- نايف، معروف (1987): "خصائص العربية وطرائق تدريسها"، ط2، دار النفائس، بيروت.

نصر الله عمر عبد الرحيم (2001): "أساسيات في التربية العملية"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

هايمان، رونالد (1985): "طرق التدريس"، ترجمة الشافعي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

هلال بن خليفة الخوالدي، (2004): "النمو المهني وأثره على تحسين جودة الأداء في مستويات التعليم والتدريب المختلفة"، مجلة رسالة التربية، العدد الخامس سبتمبر 2004، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.

الهنداوي، على فالح (2002): "علم نفس النمو" (الطفولة والمراهقة)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الهويدي، زيد (2002): "مهارات التدريس الفعال"، دار الكتاب الجامعي، العين.

واصف، عزيز (1999): "التدريس المصغر وتعليم الأقران"، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

وزارة التعليم العالي (1998) "التربية العملية: بيان وحدات المقرر الدراسي للتربية العملية"، دائرة المناهج، المديرية العامة للكلديات والمعاهد العليا، مسقط، سلطنة عمان.

وزارة التعليم العالي (2002): "دليل التربية لكلديات التربية"، دائرة البرامج الأكاديمية، المديرية العامة لكلديات التربية، مسقط، سلطنة عمان.

الوزاني، عزيز (1982): "ملاحظة القسم وتقييم العملية التعليمية" بحث تربوي، مركز تكوين المفتشين، إشراف د. محمد الدريج، الرباط.

الوكيل، حلمي أحمد، ومحمد أمين المفتي (1990): المناهج أسسها وعناصر تنظيمها، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

## ثانياً- المراجع الأجنبية

- Aretio L. G. (1989): "Educacion", Edi. Paraninfo – Madrid.
- Benomar B. (1981) "Analyse de comportements Verbo – Cognitifs dans les classes de philosophie de Rabat - Sale" Memoire de Post-Graduat. U.L.B. Bruxelles.
- Begin Yves (1978): "L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?" I.N.R.S. Education, Collection Devenir N. 3. Quebec.
- Berbaum J. (1971): "L'action Pedagogique dans l'enseignement du second degre", Fernand Nathan, Paris.
- Bloom B. S. et coll. (1969): "Taxonomie des objectifs pedagogiques", Tome 1. Domaine Cognitif.", Traduit par: Marcel Lavallee, Editions nouvelle – Montreal.
- Colidray L. (1973) "Lexique des sciences de l'education" Edi. E.S.F. Paris.
- Dale E. (1964): "Metodos audiovisuales" Reverte, Mexico.
- Dale Edgard (1969) "Audiovisual methods in teaching" New York.
- De Corte E. et coll (1979): "Les fondements de l'action didactique", Edit A. De BOECK – Bruxelles.
- De Landsheere G. et Bayer E. (1969): "Comment les maitres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe", Bruxelles, M.E.N.
- De Landsheere V.et.G. (1980): "Definir les objectifs de l'education" P.U.F., Paris.
- Dussault G. et coll. (1973): "L'analyse de l'enseignement", P.U.Q. Quebec.
- Flanders N. et A. (1965) "Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement" Washington, D.C., Department of Health, Education and Welfare.
- Flanders N.A. (1965) "Analyzing teaching behavior". Reading, Mass.
- Fontaine F. (1980): "Les objectifs d'apprentissage", Service pedagogique, L. Universite de Montreal.
- Foulquie Paul (1971): "Dictionnaire de la langue pedagogique" P.U.F., Paris.
- Gagne R. (1965) "The conditions of Learning." New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Glasser R. (1972) Individuals and Learning, The new aptitudes" Educational Research, 5-13.
- Galisson et D. Coste (1979): "Dictionnaire de la didactique des langues" Ed. Hachette, Paris.
- Harrow A. J. (1972) "A taxonomy of the Psychomotor domain" David Mc Kay, N.Y.
- Harrow A. J. (1977): "Taxonomie des objectifs pedagogiques", Domaine psychomoteur. Traduit par. Marcel Lavallee-Montreal, P.U.Q.
- Joyce B. and Marsha W. (1986) "Models of Teaching" 3<sup>rd</sup> Ed. Englewood cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Klafki W. (1964) "Didaktische Analyse als kern der unterrichts vorbereitung". Hannover.
- Kopp F. (1984). "Fundamentos de Didactica" Ministerio de Educacion y ciencia, Madrid.
- Frank H. G. (1979) "Kybernetische Grunlagen der Padagogik". Baden - Baden.
- Krathwohl D. R. et coll (1969): "Taxonomie des objectifs pedagogiques" Tome 2. Domaine affectif. Traduit par: Marcel Lavallee, Editions nouvelle – Montreal.
- Kuhn T.S. (1970) "The structure of scientific revolution". Chicago, University of Chicago Press.
- Larose R. et Donnay J. (1978): "Evaluation des enseignements. Le systeme Roberson", Universite de Sherbrooke.
- Legendre Renald (1988): "Dictionnaire actuel de l'education", Larousse, Paris, Montreal.
- Mager R. (1961): "Comment definir des objectifs pedagogiques", Traduit par G. Decote, Gauthiers – Villars, Paris.
- M.E.N. (1980): "Analyse de l'enseignement", Par le Cycle de Formation des Professeurs des Centres Pedagogiques Regionaux, Rabat.
- Metfessel N. S. et coll. (1980): "Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives" in De Landsheere G., P.U.F. Paris.



